SPORTSPIELERZIEHUNG UND MENTALES TRAINING - Versuch der sportpädagogischen Grundlegung einer empirischen Untersuchung zur Verbesserung von technischen und taktischen Spielhandlungen in Sportspielmannschaften durch mentales Training

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Walter Knuff
Hagen

1977

SPORTSPIELERZIEHUNG UND MENTALES TRAINING - Versuch der sportpädagogischen Grundlegung einer empirischen Untersuchung zur Verbesserung von technischen und taktischen Spielhandlungen in Sportspielmannschaften durch mentales Training

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Walter Knuff
Hagen

1978

Erster Fachgutachter: Prof. Dr. Gerhard Stöcker

Zweiter Fachgutachter: Prof. Dr. Ulrich Garske

Tag der mündlichen Prüfung: 22.8.1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

I N H A L T

Teil I

SPORTSPIELERZIEHUNG UNTER KOMMUNIKATIVEM ASPEKT

		Seite
1. Einleitung		I
2. Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik		1
2.1	Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik: Schäfer/ Schaller	7
2.2	Theorien zum Erziehungsprozeß: Mollenhauer	1o
2.3	Kommunikation und Kompetenz: Baacke	16
2.4	Zusammenfassung	25
3. Sportspielerziehung und Kommunikation		32
3.1	Kommunikation und Kreation im Sportspiel	33
3.2	Kommunikation und Kooperation im Sportspiel	4o
3.3	Kommunikation und Spielerziehung	48
3.4	Sportspiel und Interaktion	56
3.5	Zusammenfassng	65
4. Drei Spielkonzeptionen aus dem Bereich der allgemeinen Spielerziehung und Spielforschung		71
4.1	Spiel unter kommunikativem Aspekt	74
4.2	Spiel aus der Sicht einer Psychologie des Spielens	82
4.3	Spiel aus der Sicht der Systemtheorie	9o
4.4	Zusammenfassung	97
5. Grundrißlinien eines sozialpsychologisch-kommunikativen Spielerziehungsmodells		99
5.1	Die Gründe für die Konzeption des "Modells" und seine Ziele	99
5.2	Ansatz und Aufbau des "Modells"	1o2

Seite

5.2.1 Die Gegenüberstellungen der grundlegenden Elemente 102
5.2.2 Akzentuierung der Elemente 105
5.2.3 Differenzierung der Elemente 107
5.2.4 Allgemeine Spannung als Motivationsgrundlage und Reizkonstellation für den Spiellernprozeß in der Sportspielerziehung 109
5.2.4.1 Allgemeine Spannung durch zusätzliche motorische Akte 110
5.2.4.2 Allgemeine Spannung durch kommunikative Akte 113
5.2.4.3 Allgemeine Spannung durch kognitive Akte 116
5.2.4.4 Allgemeine Spannung durch psychische Akte 119
5.2.5 Spezielle Spannung als Motivationsgrundlage und Reizkonstellation für den Gruppenlernprozeß in der Sportspielerziehung 124
5.2.5.1 Spezielle Spannung durch soziale Akte 125
5.2.6 Zusammenfassung 131

Teil II

EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR VERBESSERUNG VON TECHNISCHEN UND TAKTISCHEN SPIELHANDLUNGEN IN SPORTSPIELMANNSCHAFTEN DURCH MENTALES TRAINING 136

6. Grundlagen der empirischen Untersuchung 137

6.1 Charakterisierung des mentalen Trainings 143
6.1.1 Die Bewegungsvorstellung und das Bewegungsgefühl 145
6.1.2 Die ideomotorische Reaktion 152
6.2 Formen und Variationsmöglichkeiten des mentalen Trainings 155
6.3 Ableitung von Arbeitshypothesen 165

7. Datenerhebung 185

7.1 Untersuchungsablauf 185
7.1.1 Darstellung der Untersuchungsaufgaben und Teste 196

Seite

7.1.1.1 Untersuchungsaufgaben Technik 1a,b,c (TEQT) 196
7.1.1.2 Untersuchungsaufgaben Taktik 1,2,3 (TAQT und TAQL) 197
7.1.1.3 Experten-Rating 199
7.1.1.4 Kognitions-Test 2o2
7.1.1.5 Extraversions-Test 2o3
7.2 Experimentelle Anordnung der Untersuchung 2o5
7.3 Aufbereitung der Daten 2o8

8. Analysen 2o9

9. Benutzte statistische Prüfverfahren 211

1o. Überprüfung der Arbeitshypothesen 213

11 Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse 221

Anhang 233

Literaturverzeichnis 249

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0028

TEIL I

SPORTSPIELERZIEHUNG UNTER KOMMUNIKATIVEM ASPEKT

1. Einleitung

Seit den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts liegen Mehrgruppenvergleichs-Untersuchungen zur Effektivität des mentalen Trainings vor. Aufschluß über die den jeweiligen Untersuchungen zugrundeliegenden Aufgaben, Versuchspersonen, Gruppengröße sowie deren Ergebnisse erlangt man durch Übersichten bei Richardson (1967), Volpert (1969) sowie Däumling (1973). Der Anwendungsbereich des mentalen Trainings erstreckt sich darin von "diversen Testtätigkeiten als Modelle industrieller Arbeitsverfahren" (Ulich, 1973, 7) wie Nietpressen und Schreibmaschinenschreiben (Ulich, 1968) über Kartensortieren von Schulkindern (Perry, 1939) und Basketball-Zielwürfen von "high school boys" (Clark, 1960) bis hin zu Untersuchungen mit komplizierten psychotechnischen Prüfgeräten (dargestellt bei Puni, 1961).

Besonders die letztgenannten Untersuchungen machen deutlich, mit welch wissenschaftlicher Akribie man teilweise daranging, die beim mentalen Training genutzten Bewegungsvorstellungen, besonders aber die bei seiner Anwendung auftretenden ideomotorischen Reaktionen zu erforschen. Das Wesentliche dieser besonderen Art von Reaktionen sieht Puni (1961, 46) durch die Tatsache begründet, "... daß eine Vorstellung von einer Bewegung, die Idee von einer Bewegung die Tendenz zu ihrer Ausführung hervorruft."

Im Bereich des Sports erscheinen Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre in der Bundesrepublik die ersten Veröffentlichungen von Untersuchungen, die sich mit dem mentalen Training beschäftigen. Als Wegbereiter können Ulich (1967/1968) und Volpert (1969) angesehen werden, die im Zusammenhang mit ihren Arbeiten und Untersuchungen zur Sensomotorik die Trainingswirkung der Bewegungs-

vorstellung in der Bundesrepublik Deutschland publikgemacht haben. Volpert fällt dabei das Verdienst zu, die Grundlagen für das mentale Training im Bereich des Sports gründlichst aufgearbeitet zu haben.

Von Volkamer und Mitarbeitern (Volkamer/Thomas, 1969; Volkamer/Jessen/Medler, 1971; Medler/Schmidt-Walther, 1972) werden eine Reihe von sportspezifischen Untersuchungen zum mentalen Training durchgeführt (ebenso Wiemann, 1971), an die sich weitere von Hahmann/Grauer (1972) und Rapp/Schoder (1972) anschließen. Die Versuchspersonen rekrutieren sich aus Sportstudenten, jugendlichen Turnerinnen und Vereinsturnern, Gymnasiasten, Hauptschülern und Kindern im Vorschulalter (5. und 6. Lebensjahr). Als Sportarten oder sportliche Übungen werden dabei Hürdenlauf, Hindernislauf, Bodenturnen, Speerwerfen, Fosbury-Flop und Seilspringen ausgewählt.

Die Ergebnisse bestätigen die Wirksamkeit des mentalen Trainings. Sie sind - bis auf die einer dieser Untersuchungen - statistisch abgesichert. Besonders hoch wird die Wirkung von mentalem Training und praktischem Training veranschlagt. In ihrer Gesamtheit weisen sie auch auf die Bedeutung des mentalen Trainings für die Schulpraxis hin.

Dennoch steht die herausgestellte Effektivität des mentalen Trainings in krassem Widerspruch zu seiner bis heute von uns feststellbaren Anwendungshäufigkeit, sowohl im Verein als auch in der Schule, obwohl die unterrichtlichen Vorteile des mentalen Trainings offensichtlich sind: Es erfordert für die Schüler nur einen geringen Zeitaufwand, es werden keine zusätzlichen Sportgeräte benötigt, es besteht keine Unfallgefahr, zusätzliches mentales Training läßt eine hohe Effektivität erwarten. Für den an Sportspielen besonders interessierten Sportpädagogen wirft sich die Frage auf, warum diese Trainingsart nicht in der Schule, beispielsweise im Bereich der Sportspielerziehung ge-

nutzt wird.

> Zwar soll Schulsportunterricht mehr leisten als ein Training, das als "die Summe aller Maßnahmen, die zur Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit führen" (Röthig, Hrsg., 1972, 239), aufgefaßt werden kann. Sportunterricht hat darüberhinaus als weiteres Ziel einen Erziehungsauftrag im Rahmen der Gesamterziehung zu erfüllen. Damit beide, der Erziehungsaspekt sowie der der Steigerung individueller Leistungsfähigkeit, berücksichtigt werden, erscheint es sinnvoll, verschiedene Trainingsformen - soweit sie im Hinblick auf das Erziehungsziel nutzbar gemacht werden können - im Sportunterricht anzuwenden.

Ein Grund dafür, daß das mentale Training im Sportunterricht und der darin eingebetteten Sportspielerziehung nicht angewendet wird, ist darin zu sehen, daß noch weitgehend Unklarheit darüber herrscht, auf welcher Könnens- und in welcher Altersstufe diese Trainingsart einsetzbar ist. Feststeht indessen, daß zumindest im Bereich der Schule einige Voraussetzungen gegeben sein müßten. Zur Schaffung und Präzisierung der beim mentalen Training benutzten Bewegungsvorstellung sollten einige Unterrichtsmaterialien, wie schriftliche Informationen über die zu erlernenden oder weiterzulernenden Bewegungsabläufe oder deren graphische Darstellung, erarbeitet werden, da Entsprechendes in der Regel nicht vorliegt.

Weiterhin wäre eine präzise Planung und Organisation des Unterrichts notwendig, damit das mentale Training "bruchlos" und ohne großen Zeitverlust in den Unterricht eingefügt werden könnte. Da dazu die Bewegungspausen oder Entspannungsphasen genutzt würden, käme das einer Umorganisation herkömmlichen Unterrichts gleich. Zur Feststellung des eventuell auftretenden Effekts des mentalen Trainings wäre ein Video-Recorder mit Monitor wünschenswert sowie die entsprechende Zeit des Lehrers, die aufgezeichneten Bewegungsvollzüge zu analysieren bzw. zu bewerten.

All dies ist nicht ohne zusätzlichen Arbeitsaufwand des Lehrers zu schaffen, und wenn nicht langfristig geplant und vorgearbeitet wird, letztlich nur in Team-Arbeit zu bewerkstelligen.

> Einen Eindruck über die vielfältigen, besonders im organisatorischen Bereich liegenden Anforderungen im Zusammenhang mit dem Einsatz des mentalen Trainings, hat der Verfasser während der Durchführung der empirischen Untersuchung erlangt. Die gesamte Organisation und Planung mußte - trotz eines teilweisen Vorversuchs im Verein - einige Male umgestellt und den unterrichtlichen Erfordernissen angepaßt werden. Dies war auch bedingt durch den Transport der umfangreichen und zum Teil sperrigen Meß-, Hilfs- und Aufzeichnungsgeräte in die Turnhalle der jeweiligen Schulen, die in Ennepetal, Hagen, Lüdenscheid, Iserlohn, Gevelsberg, Schwelm, Wuppertal und Bochum entsprechend den Stundenplänen der acht Versuchsgruppen aufzusuchen waren. Letztlich konnte diese Untersuchung an 106 Versuchspersonen trotz weitgehender Selbständigkeit des Verfassers nur durch das bereitwillige Mitwirken und Mitarbeiten der meisten Lehrer dieser Versuchsgruppen sowie einiger Schüler durchgeführt werden. Da auch Gespräche mit interessierten Kollegen vor und während der Durchführung des Experiments sowie mit einem Rating-Team, das aus im Bewegungssehen geübten Studenten mit dem Wahlfach Sport bestand, nicht ohne Einfluß auf die gesamte Untersuchung geblieben sind, soll auch bei ihrer Darstellung die 1. Person Plural gewählt werden.

Nach Volpert ist das mentale Training den Trainingsmethoden zuzuordnen, bei denen der Schwerpunkt auf "Sprech-, Denk- und Vorstellungsprozessen" liegt, im Gegensatz zu denen, die durch wiederholendes Üben der zu erlernenden Bewegungsabläufe gekennzeichnet sind (Volpert, 1969,59ff). Da aber der Sport- und Sportspielunterricht der Schule sich in der Regel durch wiederholendes Üben auszeichnet - darauf wird im Teil I dieser Arbeit noch näher eingegangen - sind auch die Voraussetzungen für mentales Training in herkömmlichem Sportunterricht nicht günstig. Da-

rin ist ein weiterer Grund dafür zu sehen, daß das mentale Training unterrichtlich noch nicht angewendet wird.

Hier wird deutlich, daß, wenn mantales Training bruchlos, ohne größere Schwierigkeiten sowie mit größerer Aussicht auf Erfolg in den Unterricht eingebracht werden soll, die Strukturen des Sport- und Sportspielunterrichts zu verändern sind.

Bei dem angestrebten Versuch, durch unterrichtliche Strukturveränderungen günstigere Voraussetzungen für den Einsatz des mentalen Trainings zu schaffen und damit seine erziehungsrelevante Einbettung in den Sportspielerziehungsprozeß vorzubereiten, sollen im Teil I dieser Arbeit neuere sportpädagogische Beiträge mit dem Thema Spielerziehung auf Innovationen hin durchgearbeitet werden.

Die Frage nach dem Sinn und Zweck sowie neuen Möglichkeiten einer Sportspielerziehung ist in jüngster Zeit besonders von H.-J. Schaller durch seine Veröffentlichungen "Zur pädagogischen Theorie des Spiels" (1973) und "Spielerziehung" (1975) wieder angegangen worden. Wird hier ein größerer Bereich von Spielerziehung abgesteckt, so sind weitere neuere Beiträge in der Sport-Theorie aufzufinden, die sich mehr punktuell mit dem Thema beschäftigen (Bernsdorff/Hartmann (1974), Dieckert (1974), Dietrich (1974). Dabei zeichnet sich im Hinblick auf Sportspielerziehung eine allgemeine Tendenz ab:Jeder dieser Beiträge bezieht in irgendeiner Form das Phänomen Kommunikation mit ein, so daß man hier insgesamt von ersten Anzeichen einer kommunikativen Sportspielerziehung sprechen kann.

Da wir von dieser kommunikativen Ausrichtung neue spielerzieherische Impulse für den Sportunterricht erhoffen, wollen wir die Grundlagen, Ziele und Möglichkeiten dieser neuen kommunikativen Ansätze in der Sportspielerziehung aufarbeiten.

Ihre Grundlagen und einige ihrer grundsätzlichen Zielvorstellungen sind in einem Bereich der Erziehungswissenschaft zu finden: in der "neuen" Didaktik mit kommunikativer Ausrichtung. Bei der Beantwortung der Frage nach Ihren Möglichkeiten wollen wir Spielerziehung nicht nur im sportspezifischen Sinne auffassen, sondern drei weitere jüngere Spielkonzeptionen aus dem Bereich der allgemeinen Spielerziehung und -forschung mit zum Gegenstand der Betrachtung machen.

Bevor wir also in einem zweiten Teil dieser Arbeit unsere empirische Untersuchung mit dem Schwerpunkt "mentales Training und sein Einfluß auf das Weiterlernen von technischen und taktischen Spielhandlungen im Sportspiel" zur Darstellung bringen, wollen wir in einem ersten Teil folgendermaßen vorgehen:

a) Wir wollen auf einer ersten Betrachtungsebene, der Ebene der Erziehungswissenschaft, nach den Grundlagen der kommunikativen Ansätze in der Sportpädagogik forschen.

b) Auf einer zweiten Betrachtungsebene, der Ebene der Sportspielerziehung, sollen die kommunikativen Ansätze selbst sowie ihre Zielsetzungen vorgestellt werden.

c) Mit zusätzlichen,weiterführenden Möglichkeiten für die kommunikativen Sportbeiträge wollen wir uns auf einer dritten Betrachtungsebene, der Ebene der allgemeinen Spielerziehung und -forschung, befassen, indem wir drei neuere Spielkonzeptionen aus diesem Bereich untersuchen.

Mit einem weiteren wichtigen Schritt wollen wir, der Zielsetzung des ersten Teils dieser Dissertation entsprechend, nach neuen Strukturen für die Sportspielerziehung suchen, um damit unterrichtliche Grundlagen für die Anwendung des mentalen Trainings im Bereich der Schule aufzuzeigen: Durch eine Art Zusammenschau der auf den verschiedenen

Betrachtungsebenen gewonnenen Ergebnisse sowie durch das Einbringen eigener Vorstellungen und Zielsetzungen im Hinblick auf Sportspielerziehung werden wir einige Grundrißlinien eines eigenen Sportspiel-Erziehungsmodells entwickeln und vorstellen.

Da ein solches Unterfangen uns nur als sinnvoll erscheint, wenn zahlreiche Verbindungen zur Unterrichtspraxis durch praxisnahe Beispiele aufgezeigt werden, muß die Darstellung des grundrißähnlichen "Modells" zwangsläufig einen größeren Umfang einnehmen. Damit wir weiterhin nicht nur einseitig dem neuen Trend kommunikativer Pädagogik folgen und auch weitere pädagogische Handlungen mitberücksichtigen, die ihrerseits ebenfalls von kommunikativer Bedeutung sind, kommt es hier zu einer mehrfachen Überlappung und Überlagerung, besonders der unterrichtspraktischen Beispiele.

Dennoch wurde eine scharfe Trennung der pädagogischen Handlungen (von uns als Akte bezeichnet) nicht vorgenommen, weil sonst das zwischen ihnen bestehende Beziehungsgeflecht nicht in dem Maße hätte sichtbar gemacht werden können.

Insgesamt gesehen erlangt der Teil I dieser Arbeit dadurch ein scheinbares Übergewicht gegenüber dem Teil II, der empirischen Untersuchung. Dieses Übergewicht ist in der Tat nur scheinbar, denn es werden in dem zweiten Teil eine Vielzahl von Analysen durchgeführt, die nur durch die Möglichkeit der Benutzung eines Komputers (Rechenanlage der Universität Dortmund) vorzunehmen waren. Diese relativ große Anzahl an Analysen, die sich durch die als Experiment geplante Untersuchung ergibt, macht eine Straffung und strenge Ordnung, besonders der Fragestellungen und Arbeitshypothesen, unumgänglich:

a) In erster Linie soll der Einfluß des mentalen Trainings auf das Weiterlernen technischer und taktischer Spielhandlungen im Volleyballspiel analysiert werden. Zusätzlich ist der Einfluß weiterer Variablen wie das praktische Training sowie die Schulart (Gymnasium und Realschule) mitzuuntersuchen.

b) Zwei weitere Nebenfragestellungen ergeben sich aus der Konzeption unseres "Modells". 1. Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Lernzuwachs durch mentales Training im motorischen Bereich und wissensmäßiger Leistung (Kognition) hinsichtlich der mental trainierten Bewegungsabläufe? 2. Besteht ein Zusammenhang zwischen dem motorischen Lernfortschritt durch mentales Training und höheren Scores für die Persönlichkeitsfaktoren Geselligkeit und Aktivität (Extraversion).

Im Rahmen der empirischen Untersuchung sollen die Grundlagen des mentalen Trainings nur soweit aufgearbeitet werden, als sie für das Einordnen der Untersuchung und ihr Verständnis erforderlich sind.

Der Teil I dieser Untersuchung ist mit seinem abschließenden "Modell" von uns so konzipiert, daß seine sportpraktische Umsetzung und Anwendung die im Teil II dargestellten Schwerpunkte - in erster Linie das mentale Training - unterrichtspraktisch nutzbar machen könnte. Insgesamt gesehen stellt diese Dissertation mit ihrer empirischen Untersuchung den Versuch einer sportpädagogischen Begründung des mentalen Trainings und seiner Einordnung in einen größeren erzieherischen Zusammenhang dar.

Da die genaueren Grundzüge des Teil II dieser Untersuchung, dessen Ziele wir hier nur kurz angesprochen haben, nach der Darstellung des ersten verständlicher werden, weil sie sich teilweise aus diesem ergeben, soll das 6. Kapitel (Grundlagen der empirischen Untersuchung) im Sinne einer Einleitung und Überleitung zum Teil II dieser Arbeit konzipiert werden.

2. Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik

Aufgrund unserer erklärten Absicht, im Bereich der Erziehungswissenschaft nach den kommunikativen Grundlagen in den neueren sportpädagogischen Beiträgen zu forschen, wollen wir erst einmal den Ausgangspunkt für die kommunikative Erziehungswissenschaft skizzieren. Danach wollen wir uns in den drei umfassendsten bundesdeutschen Darlegungen kommunikativer Erziehungstheorien nach deren allgemeinen sowie speziellen Zielsetzungen umsehen, sowie deren Gemeinsamkeiten und Gegensätze herausstellen, soweit diese für die Charakterisierung und Einordnung der kommunikativen Ansätze aus dem Bereich des Sports von Bedeutung sind.

Nachdem das Phänomen Kommunikation Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre in einer Fülle von Veröffentlichungen unter dem Aspekt der Massenkommunikation zum Gegenstand der Betrachtung von Medienforschung, Publizistik und Politologie gemacht worden war (Reimann, H., 1968; Luthe, H.O., 1968; Moser, S., Hrsg., 1968; Haseloff, O.W., Hrsg., 1969; Holzer, H., 1969 u. 1971; Steinmann, M.F., 1971; Ronneberger, Fr., Hrsg., 1971; Bisky, L./ Friedrich, W., 1971), gerät es auch allmählich in den Blick der Erziehungswissenschaft. In diesem erziehungswissenschaftlichen Feld, unserer ersten Betrachtungsebene, finden erste kommunikative Ansätze in Zeitschriftenbeiträgen (Scherer, K.R., 1970; Schlotthaus, W., 1971; Baacke, D., 1971 u. 1972; Paschen, H., 1971 u. 1973; Liegle, L., 1972; Reinert, G.B./Thiele, J., 1972) ihren Niederschlag.

Im Vergleich mit anderen weitergefaßten Beiträgen zum Thema Kommunikation in der Erziehungswissenschaft (Ahlhorn, H.U., 1975; Jourdan, M., 1976; Popp, W., Hrsg., 1976) nehmen die Veröffentlichungen von Schäfer, K.H./ Schaller, K. (1971), Mollenhauer, K. (1972) und Baacke, D. (1973) insofern eine Sonderstellung ein, weil sie als

die ersten umfassenderen kommunikativen Erziehungstheorien in der Bundesrepublik aufgefaßt werden können. Aufgrund der größeren Reichweite der drei letztgenannten Beiträge wollen wir sie auf die erzieherischen Grundlagen der sportpädagogischen Veröffentlichungen hin untersuchen.

Das in all den genannten erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen spürbare Bestreben nach neuen Wegen und Möglichkeiten im Bereich der Erziehung zu suchen, hat u.E. seinen Grund in Unzulänglichkeiten der Curriculumtheorie und -forschung. Ende der sechziger Jahre hatte Saul B. Robinsohn mit seiner Schrift "Bildungsreform als Revision des Curriculum" (1. Auflage 1967) das Tor zu diesem in Deutschland sich schnell entwickelnden erziehungswissenschaftlichen Forschungsgebiet aufgestoßen. Anfang der siebziger Jahre liegt schon eine Vielzahl von Beiträgen allgemeincurricularer wie fachcurricularer Art vor.

Die folgenden Bereiche lassen sich als Schwerpunkte der Curriculumforschung herauskristallisieren:

a) Der gesamte Entscheidungsprozeß bei der Fixierung allgemeiner wie spezieller Lernziele soll demokratisiert werden.

b) Die gegenseitigen Beziehungen und Zusammenhänge von Lernzielen, Inhalten, Methoden, Medien und Lernumwelten (Bedingungen) werden in den Blick genommen und auf ihre unterrichtliche Effektivität hin untersucht.

c) Richt-, Grob- und Feinziele wie deren Unterziele sollen klar und präzise als Aufgabenbeschreibungen formuliert werden (Operationalisierung), wodurch das zu Erlernende in sinnvolle, erreichbare Lernschritte zerlegt und der Lernprozeß einer Überprüfung (Evaluation) unterzogen werden soll (vgl. u.a. Hesse, H.A./Manz, W., 1972; Messner, R./Posch, P., 1971; Meyer, H.L., 1972).

Die Auswirkungen dieser auf Neuerung und Reform im gesam-

ten schulischen Bereich abzielenden Bestrebungen werden in der Schulpraxis nur schleppend spürbar. Zwei Hauptgründe dafür sind in einer neuen Begrifflichkeit wie z.B. Innovation, Curriculum-Revision, curriculare Strategien, Operationalisierung, Evaluation u.a. sowie in einem mangelhaften Informationsfluß zwischen den einzelnen Forschungsinstituten, insbesondere jedoch zwischen Forschungsinstituten und den Hochschulen, Lehrerseminaren und Schulen zu sehen.

In der Schulpraxis führen die curricularen Zielvorstellungen zwar zu präziseren Lernzielformulierungen, gleichzeitig aber auch zu einer Überbetonung leichter zu überprüfender (zumeist kognitiver) Lernziele. Ein weiterer Mangel wird sichtbar: Das soziale Lernen als ein wichtiger Aspekt auf der Schülerseite des Lerngeschehens wird kaum thematisiert, geschweige denn vorangetrieben.

Es überrascht deshalb auch nicht, wenn die mit Erziehung beschäftigten Wissenschaften und Institutionen neue Impulse gerade aus jenen Nachbarwissenschaften erhalten, die sich besonders mit der sozialen Seite des Lernens befassen: Kommunikationsforschung, Gruppenforschung und Sozialpsychologie.

Kommunikationstheoretische Anstöße erlangt die Erziehungswissenschaft durch die oben erwähnten Veröffentlichungen zur Massenkommunikation, in erster Linie jedoch durch Watzlawick/Beavin/Jackson (1969). Mehr sozialpsychologische Impulse bezieht sie vor allem von G.H. Mead (1968).

Die Aufgabenbereiche von Kommunikationsforschung und Erziehungswissenschaft berühren sich dort, wo es um die Art und Qualität von Vermittlungsvorgängen geht. "Während es die Erziehungswissenschaft mit der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Normen und Werten zu tun hat, analysiert und beschreibt die Kommunikationswissenschaft diese (und andere) Vermittlungsprozesse" (Jourdan, 1976, 19).

Die durch Untersuchung des Vermittlungsvorgangs beim Lehren erbrachten Erkenntnisse dieser Nachbarwissenschaft liefern den Nachweis, daß beim bisherigen Unterrichten sozusagen "vermittlungsimmanente" Möglichkeiten, wenn auch nicht völlig ungenutzt, so doch nicht deutlich genug gesehen bzw. in ihrer Tragweite nicht erkannt worden waren. Man beginnt nun in der Erziehungswissenschaft den Vermittlungsvorgang wie in der Kommunikationsforschung differenzierter zu betrachten und die Beziehungen zwischen der Effektivität des Unterrichtens und der quantitativen und qualitativen Seite des Vermittlungsvorganges zu erkennen.

Die im Hinblick auf den Vermittlungsvorgang verwendeten Zentralbegriffe sind Kommunikation und Interaktion. Zur Abgrenzung dieser Begriffe seien nach Jourdan (1976,88 ff) einige Bedeutungsunterschiede herausgestellt: Kommunikation setzt nicht Interpersonalität voraus, da man mit sich selbst kommunizieren kann (Intrakommunikation). Sie lebt von Zeichen als Bedeutungsträger wie Mimik, Gestik, Sprache. Interaktion setzt Interpersonalität voraus und könnte theoretisch oder phasenweise ohne Zeichen auskommen, z.B.: Zwei Männer tragen einen Balken. Dennoch werden bei jeglicher Interaktion auch Zeichen gebraucht oder vorausgesetzt. Beispiel: Die den Balken tragenden Männer müssen irgendwie verabreden, wohin, wozu und wie der Balken getragen wird.

Blickkontakt aufnehmen oder jemandem auf dem Bürgersteig ausweichen, sind Handlungen, die als kommunikative Akte angesehen werden können, nicht aber als Interaktion. Andererseits ist Interaktion gleichermaßen kommunikativ oder setzt zumindest - wie wir gesehen haben - Kommunikation voraus. "... Kommunikation ist zweifellos der weitere Begriff, das extensivere Phänomen, das Medium, in dem auch Interaktion sich vollzieht" (Jourdan, 1976, 81).

> Auf das in diesem Zusammenhang auftauchende Problem der menschlichen Handlung (Frage, ob Interaktion aufeinanderbezogenes menschliches Handeln sei und Kommunikation drüberhinausgehe?) soll hier nur hingewiesen werden.

Während in erziehungswissenschaftlichen Beiträgen mit kommunikationstheoretischer Ausrichtung (Schäfer/Schaller, 1971; Baacke, 1973) die weitere Bedeutung von Kommunikation zur Grundlage ihrer Bemühungen gemacht wird, geht man beim sozialisationstheoretischen Ansatz von dem engeren Begriff der Interaktion aus, mittels derer ein "kommunikatives Erziehungsverständnis" erreicht werden soll (vgl. Mollenhauer, 1976[3], 84).

Im Hinblick auf Kommunikation, die ganz allgemein "als Fähigkeit des Menschen, sich zu anderen ins Verhältnis zu setzen..." (Baacke, 1975[2], 11) aufgefaßt werden kann, wird im Falle des sozialisationstheoretischen Ansatzes zwar eine formale Beschränkung ihres Bedeutungsumfanges auf symbolische (sprachliche) Interaktion im Sinne des symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead, G.H., 1968; Mollenhauer, 1976[3]) vorgenommen.

Daß dennoch nur geringe Unterschiede zwischen dem sozialisationstheoretisch-interaktionistischen und den kommunikationstheoretischen Ansätzen besteht, wird u.E. durch zweierlei verdeutlicht: Einmal wird das Phänomen symbolische Interaktion von Mollenhauer in Anlehnung an Mead weit gefaßt durch offensichtliches Einbeziehen von Phänomenen wie Antizipation und Reziprozität, denn nach ihm gehört zur "Natur der menschlichen Interaktion, daß das Individuum, indem es spricht, immer auch mit den Intentionen der anderen spricht" (Mollenhauer, 1976[3], 86). Andererseits taucht bei der Charakterisierung oder Beschreibung von Kommunikation durch den kommunikationstheoretischen Ansatz der Terminus Interaktion ebenfalls auf, indem die Kommunikation als ein "Prozeß der Interaktion" aufgefaßt wird.

In diesem Zusammenhang wird an gleicher Stelle auch von kommunikativer Inter-Aktion gesprochen sowie von einem "interaktiven Prozedieren" zwischen Kommunikationsteilnehmern. Sogar auf die Dominanz der Sprache wird von den gleichen Autoren verwiesen: "Kommunikation... meint eine bestimmte Weise von sozialer Interaktion, deren Bedingungen und Leistungen vorzüglich an verbalen Kommunikationsprozessen abgelesen werden können" (Schäfer/Schaller, 1976[3], 13).

Zur Verdeutlichung weiterer Gemeinsamkeiten und Unterschiede wollen wir uns im folgenden etwas näher mit drei Beiträgen dieser neuen erziehungswissenschaftlichen Richtung (Schäfer/Schaller, 1971; Mollenhauer, 1972; Baacke, 1973) beschäftigen, die Jourdan "kommunikative Erziehungswissenschaft" nennt (Jourdan, 1976).

Da wir mehr an der unterrichtlichen Seite dieser Erziehungswissenschaft interessiert sind und deren Ansätze im Hinblick auf die Bedeutung von Kommunikation - wie wir gesehen haben - keine großen Unterschiede aufweisen, wollen wir diese Beiträge trotz ihrer unterschiedlichen unterrichtlichen Relevanz mit dem Begriff "kommunikative Didaktik" zusammenfassen.

> Wir sind uns der Problematik unseres Vorgehens bewußt: Wir halten hier die Trennungslinien zwischen Erziehungswissenschaft, als edukativem Subsystem der Gesellschaft, und ihrem Teilgebiet, der Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht, nicht streng ein (vgl. in diesem Zusammenhang Schäfer/Schaller, 1976[3], 124), da Mollenhauer seinen Beitrag nicht als der Didaktik verpflichtet versteht. Um aber nicht laufend in diesem Zusammenhang zwischen Didaktik und Erziehungswissenschaft unterscheiden zu müssen, wollen wir im folgenden einfachheitshalber die von uns ausgewählten Beiträge mit dem Begriff "kommunikative Didaktik" fassen.

Da der Rahmen dieser Arbeit weit überstiegen würde, wenn wir die grundsätzliche Bedeutung der oben genannten Beiträge kommunikativer Didaktik herausstellen wollten, können

wir in diesem Zusammenhang hier nur auf einige ihrer Zielvorstellungen eingehen sowie auf ihre nach unserer Meinung vorliegende Unterrichtsrelevanz. Daß ein solches Vorgehen durch die hier notwendige Verkürzung auch die Gefahr einer Verzerrung der zu behandelnden Beiträge in sich birgt und ihnen nicht voll gerecht werden kann, soll hier ausdrücklich betont werden.

2.1 Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik: Schäfer/Schaller

Mit der von Schäfer/Schaller vorgelegten "Theorie des pädagogischen Handelns" wird angestrebt, "die gegenwärtig anstehenden Probleme von Erziehung und Unterricht angemessen zu lösen: eine Pädagogik also, die nicht in der "Besserung" des Zöglings, in der Perfektibilität des Edukandus ihr erstes und einziges Ziel erblickt, sondern deren Interesse über das gesellschaftliche Handeln des "Zöglings" auf Zustand und Wandel ("Besserung") der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse gerichtet ist..." (Schäfer/Schaller, 1976[3], 9).

Die äußerst weitreichenden a l l g e m e i n e n Z i e l e sollen durch eine "kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik" erreicht werden.

Diese Erziehungswissenschaft versteht sich nicht nur als eine empirisch-analytische Verhaltenswissenschaft, die Verhaltensänderungen hervorrufen will, sondern auch als eine hermeneutisch verfahrende Handlungswissenschaft, deren Grundlage die "interaktive und intersubjektive Kommunikation" darstellt. Beide wissenschaftlichen Ansätze werden von der kritischen Erziehungswissenschaft integriert und dialektisch-emanzipatorisch weitergeführt.

"Die offensichtliche Diskrepanz zwischen dem Ansatz der erziehungswissenschaftlichen Verhaltensforschung und der

interaktiven erziehungswissenschaftlichen Handlungswissenschaft muß als wissenschaftstheoretische Vermittlungsaufgabe begriffen und auf eine solche Weise aufgehoben werden, daß der Anspruch eines jeden Heranwachsenden auf Mündigkeit realisiert werden kann" (Schäfer / Schaller, 1976[3], 130).

Wird bei der verhaltenswissenschaftlichen Ausrichtung der Pädagogik als wissenschaftstheoretisch bedeutsames erkenntnisleitendes Interesse das technische in seiner Subjekt-Objekt-Relation identifiziert, so ist es im Falle der Pädagogik als hermeneutischer Handlungswissenschaft das praktische Interesse in seiner Subjekt-Subjekt-Relation.

Die kritische Erziehungswissenschaft will beide dialektisch verknüpfen und durch ein weiteres emanzipatorisches Interesse zu einer Überhöhung führen derart, daß die Subjekt-Subjekt-Relation im Hinblick auf eine kritisch zu betrachtende, veränderungsbedürftige, veränderbare und zu verändernde Wirklichkeit genutzt werden soll: "Eine kritische Didaktik kann nur erreicht werden im Durchlaufen einiger gegenwärtig relevanter didaktischer Modelle, deren Kritik den Umkreis einer emanzipatorischen und kommunikativen Didaktik bereits in einigen Umrissen sichtbar werden läßt" (Schäfer/Schaller, 1976[3], 127).

Als unterrichtspraktisch besonders relevant werden in diesem Zusammenhang die Information und die Diskussion herausgestellt, wovon sich letztere "als der engere Begriff von Erziehung artikuliert" (Schäfer/Schaller, 1976[3], 127).

Mit diesen beiden Begriffen wird die Unterscheidung zwischen der Inhalts- und der Beziehungsdimension angesprochen, wobei Schäfer/Schaller die Inhaltsdimension in erster Linie der Curriculum-Forschung zuweisen und sich in besonderem Maße dem Beziehungsaspekt widmen.

Aus der Kritik am heutigen Unterrichtsgeschehen wird ihr spezielleres Ziel sichtbar: "Dem heute fast ausschließlich auf Lernsachen und deren Vermittlung gerichteten Interesse des Erziehungswissenschaftlers und des Lehrers ist von der kommunikativen Didaktik entgegenzuhalten, daß der edukative Effekt des Unterrichts nicht in den Inhalten zu suchen ist, sondern sich an ihnen, im kommunikativen Durchsprechen der Inhalte, herausstellt" (Schäfer/Schaller, 1976[3], 183).

"Kommunikatives Durchsprechen", "Diskussion" und "Dialog" (man benutzt auch den Terminus dialogisches oder kommunikatives Bildungsmodell) sind als ihre Feinziele und gleichzeitig als Medien pädagogischen Handelns in der Beziehungsdimension anzusehen, mittels derer der "Edukandus nicht als veränderbares Objekt, sondern als potentielles Subjekt" (Schäfer/Schaller, 1976[3], 132) gewürdigt werden soll. Wird hier sprachliche Kommunikation zur Grundlage des Unterrichts erhoben, so wird mit dem Begriff Symmetrie gleichzeitig ein weiteres qualitatives Merkmal des Unterrichts genannt. Symmetrie im Unterricht bedeutet, daß für alle Beteiligten gleiche Freiheitsräume bestehen sollen, sowohl was das allgemeine Verhalten und die Beziehungen angeht als auch das Sprachverhalten.

Hier wird unterschieden zwischen regressiv komplementären Interaktionsprozessen (ungleicher Freiheitsspielraum wird für Mitglieder erweitert) und progressiv komplementären (Freiheitsspielraum wird immer mehr eingeengt).

Für das eigentlich Emanzipatorische halten Schäfer/Schaller die unterrichtliche Metakommunikation (Kommunikation über Kommunikation). Zur Erreichung dieses Ziels schlagen sie vor, "... Gruppenhandlungen selber gelegentlich zum Unterrichtsgegenstand zu erheben. Diesen selbstreflektiven Gruppenprozeß nennen wir im Unterschied zum kommunikativen Unterrichtsprozeß, der den Gegenstand der Reflexion bildet, metakommunikativen Unterrichtsprozeß, der die

Qualitäten von kommunikativen Handlungen den Mitgliedern der Klassengruppe ins Bewußtsein zu heben vermag..." (Schäfer/Schaller, 1976[3], 175).

Der Wert des Beitrages von Schäfer/Schaller liegt in der wissenschaftstheoretischen Begründung dieser kommunikativen Didaktik und dem Aufzeigen von Querverbindungen zu anderen erziehungswissenschaftlichen Forschungsrichtungen. Dabei bleibt man insgesamt trotz einiger Verbindungslinien zum Unterricht doch ziemlich abstrakt und allgemein, was von den Autoren selbst wohl aufgefangen und als "der mehr oder weniger programmatische Charakter dieser Schrift" (Schäfer/Schaller, 1976[3], 125) apostrophiert wird.

Den Lehrer als Praktiker indessen läßt diese kommunikative Didaktik allein, denn nach Schäfer/Schaller "bleibt es der unterrichtlichen Geschicklichkeit des Lehrers überlassen, eine breite Basis kommunikativer Wirklichkeit aufzubauen und zu gestalten..." Schäfer/Schaller, 1976[3], 171). Hier bleibt zu bezweifeln, daß die "Praktiker" - falls sie sich noch nicht eingehend mit Kommunikationsforschung beschäftigt haben - mit dieser Feststellung wie mit den anderen letztlich auch als Unterrichtshilfen gedachten Vorstellungen sehr viel anfangen können.

2.2 Theorien zum Erziehungsprozeß. Mollenhauer

Da der Beitrag Mollenhauers "Theorien zum Erziehungsprozeß" (1972) und der von Schäfer/Schaller in dem gesellschaftskritischen Aspekt der Frankfurter Schule (hier besonders Habermas) einen Teil gemeinsamer Basis aufweisen, ist auch ihre Stoßrichtung die gleiche: "Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse" (Schäfer/Schaller) und Abschaffung oder Aufhebung gesellschaftlicher "Defizite" (Mollenhauer).

Dennoch werden aufgrund ihres jeweils zweiten Ansatzpunktes Unterschiede deutlich. Wollen Schäfer/Schaller ihre Zielvorstellungen sozusagen in einem Schritt durch Verbesserung des Zöglings und der gesellschaftlichen Verhältnisse realisieren, so wird mit der, wenn auch allgemeinen Zielangabe Mollenhauers schon eine gewisse Stufigkeit angedeutet: "Im pädagogischen Handeln sollen die individuellen empirischen Bedingungen hervorgebracht werden, unter denen rationales politisches Handeln allererst möglich wird" (Mollenhauer, 1976[3], 15).

Schäfer/Schaller sind in zweiter Linie der Kommunikationswissenschaft verpflichtet, hier besonders Watzlawick u.a.. Da diese ihr Werk (Watzlawick/Beavin/Jackson, 1969) jedoch auf Untersuchungen über Kommunikation "pathologischer Grenzfälle" gründen, sagt es auch mehr darüber aus, wann oder wie Kommunikation nicht mehr oder noch funktioniert. Der Beitrag von Schäfer/Schaller sagt ebenfalls wenig darüber aus, wie sich Kommunikation entwickelt, sondern mehr darüber, wie sie funktioniert. Somit kann ihr Beitrag mehr als Funktionsmodell kommunikativer Erziehung angesehen werden.

Die angedeutete Stufigkeit des "Modells" von Mollenhauer dagegen beruht auf seiner weiteren Orientierung an der Interaktionstheorie G.H. Meads: "Obwohl auch in erster Linie an Struktur und weniger an Entwicklungsproblemen orientiert, stellt Mead doch die komplexe Struktur menschlicher Interaktion in Schritten dar, die den entwicklungsmäßigen Aufbau jener Struktur bedeuten..." (Mollenhauer, 1976[3], 76).

Die Komplexität der symbolischen (sprachlichen) Interaktion als Prozeß zeigt sich darin, daß zu ihrem Zustandekommen eine Reihe "kognitiver Schemata" erforderlich sind, die vom Individuum schrittweise zu erlernen sind. Diese werden nicht eng im Sinne von ausschließlich über das Gedächtnis abrufbaren Wissens- oder Erkenntnisakten

aufgefaßt, sondern als bestimmte kognitive Handlungsmuster in einem größeren Situations- und Beziehungszusammenhang mit Objekten und Subjekten, dem Kommunikationsvorgang.

Das Herausbilden solcher Handlungsmuster in Sequenzen kann nach Mollenhauer etwa im Sinne Piagets (1950) in der entwicklungsmäßigen Abfolge von sensomotorischen Operationen, über konkrete Denkoperationen bis zu formalen Denkoperationen gedacht werden.

Die ersten "interaktiven" Lernschritte werden nach Mollenhauer vollzogen "auf einer Ebene kommunikativer Prozesse, in denen es um einfachen und nicht um metakommunikativen Umgang geht...: Erwartungen wahrnehmen und interpretieren, Regeln erlernen und einhalten, Probleme identifizieren und lösen, Beziehungen definieren, Sprache verstehen, Situationen strukturieren, Handlungen planen usw.... Diese Ebene der Kommunikation nennen wir 'Interaktion'" (Mollenhauer, 1976, 82).

Die Ebene der Interaktion charakterisiert den "Erziehungs- und Bildungsalltag" und bildet die Grundlage in Form einer gewissen kommunikativen Stabilität für die zweite Ebene, den Diskurs.Der Diskurs stellt nach Mollenhauer das spezielle Ziel aller pädagogischen Bemühungen dar, "die letzte Legitimationsbasis für Lernzielentscheidungen und -begründungen."

Wie bei Schäfer/Schaller wird letztlich Metakommunikation angestrebt, die für ihn im Diskurs ihre sozusagen kommunikative Höchstform erreicht: "Die Möglichkeit, eingespielte Definitionen, Normen, Kommunikationsregeln, die Bedingungen ihrer Stabilität oder Veränderbarkeit problematisieren und also 'metakommunikativ' zum Inhalt zu machen, über Frage und neue Begründung neuen Konsensus erzielen und das Handeln daran umorientieren zu können, ist ... die gleichsam letzte Probe aufs Exempel, die höchste mögliche Stufe der Anwendung kommunikativer Schemata und

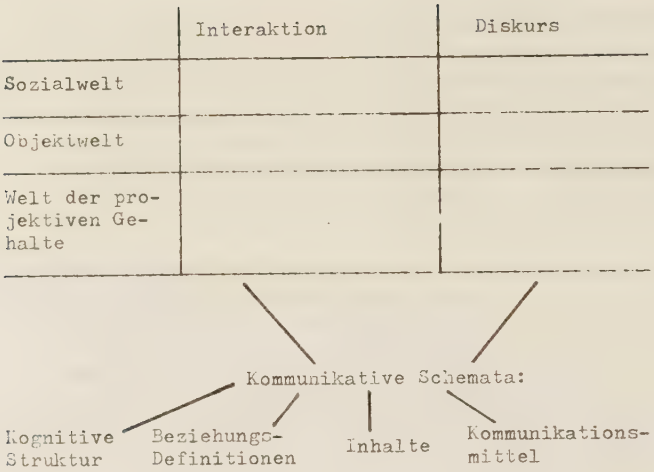
ihrer kognitiven Implikationen..." (Mollenhauer, 1976[3], S. 14).

Neben der Differenzierung in die beiden aufeinander aufbauenden Ebenen "Interaktion" und "Diskurs" unternimmt Mollenhauer den Versuch, das pädagogische Feld weiter zu strukturieren.

> Mit dem Begriff "Feld" wird das Anliegen Mollenhauers verdeutlicht, das im Sinne eines in die Nähe von Feldforschung oder Feldtheorie (Lewin) rückenden Vorgehens die Gesamtheit des pädagogischen "Lebensraumes" durch das Aufzeigen seiner Teile sowie deren Anordnung darstellen will. Neben solchen Strukturierungsbemühungen geht es dabei ebenso um die dynamischen Beziehungen zwischen den Teilen des Ganzen (vgl. Bernsdorf, Hrsg., Wörterbuch der Soziologie 1. 1975[3], Stichwort Feldforschung und Feldtheorie).

Er bestimmt weitere "Dimensionen", die auf der jeweiligen Kommunikationsebene "der pädagogischen Intervention zugänglich sind" (Mollenhauer, 1976[3], 81), die zwar getrennt betrachtet werden können, aber in der Praxis in einem Beziehungs- und Bedingungszusammenhang stehen. Neben der schon erwähnten Dimension der kognitiven Struktur sind dies noch die Dimensionen Beziehungsdefinitionen, Inhalte von Kommunikationen und symbolische Kommunikationsmittel. Diese werden als kommunikative Schemata auf den Ebenen Interaktion und Diskurs aktualisiert.

Werden damit mehr die dynamischen Merkmale dieses Feldes aufgezeigt, so kommen durch drei weitere konstitutierende Dimensionen mehr strukturelle in den Blick, die Mollenhauer unter Anlehnung an Luhmann vereinfacht "als die soziale, die sachliche und die zeitliche Dimension bezeichnet" (Mollenhauer, 1976[3], 29). Graphisch stellt sich die Strukturierung des pädagogischen Feldes so dar:



(nach Mollenhauer, 3. Aufl. 1976)

Die hier vorgenommene Strukturierung des pädagogischen Feldes macht deutlich, daß in diesem Unterricht Interaktion und Diskurs die Akzente bilden. Im Hinblick auf die Schulpraxis erbringt das Strukturmodell einmal die Möglichkeit, Unterricht nach diesen in Ansätzen herausgearbeiteten Kriterien zu analysieren. Andererseits liefert es gleichzeitig den Nachweis von Defiziten im herkömmlichen Unterricht: Die Dimensionen "Beziehungs-Definitionen" und "Kommunikationsmittel" wurden bisher, wenn überhaupt, dann nur unzureichend im herkömmlichen Unterricht berücksichtigt.

Hinsichtlich konkreter Unterrichtssituationen bekommen wir im Zusammenhang mit der Interaktion von Mollenhauer den Hinweis, daß "prinzipiell immer für alle Partner der pädagogischen Kommunikation" die gleichen kommunikativen Regeln gelten. Das bedeutet auch hier wie bei Schäfer/Schaller, daß die am partnerschaftlichen unterrichtlichen Kommunikationsvorgang beteiligten Lehrenden und Lernenden gleichberechtigt in Interaktion treten, damit Beziehungen eingehen und über einen Unterrichtsgegen-

stand "verhandeln".

Während Schäfer/Schaller gelegentlich Metakommunikation zum Gegenstand des Unterrichts machen wollen, will Mollenhauer die um die Sache gruppierten, mehr beziehungsmäßigen Handlungen auf der Ebene der Interaktion erst einmal stabilisieren, bevor diese Beziehungen selbst im "Diskurs" zum Thema des Unterrichts gemacht werden sollen.

Kommt neben der Beachtung dieses Beziehungsaspekts nach Mollenhauer auch den symmetrischen Kommunikationsabläufen im Unterricht große Bedeutung zu, so tritt er, im Gegensatz zu der von Schäfer/Schaller grundsätzlich angestrebten Symmetrie mit möglichst gleichen Freiheitsräumen aller Partner, für "Mischungsverhältnisse symmetrischer und komplementärer Kommunikationen" ein. Gegen die in der Schule vorherrschende "starre Komplementarität" (ständig ungleiche Freiheitsräume für die Mitglieder der Klassengemeinschaft) setzt er damit ein sowohl nach Unterrichtsgegenstand und -situation als auch nach entwicklungsmäßigen Faktoren jeweils zu variierendes und differenzierendes mehr symmetrisches oder mehr komplementäres Kommunikationsgeschehen im Unterricht.

Die Voraussetzungen für absolute Symmetrie im Unterricht sind nach Mollenhauer somit nur auf der Ebene des Diskurses zu realisieren. Der Diskurs als kommunikative Höchstform ist als Ziel aller pädagogischen Bemühungen anzusehen, da nur er Individuen dazu befähigt, gesellschaftlich und damit letztlich auch politisch zu wirken.

Hatten wir den Beitrag von Schäfer/Schaller als Funktionsmodell charakterisiert, so ist der von Mollenhauer als Entwicklungs- und Strukturmodell kommunikativer Didaktik zu kennzeichnen.

2.3 Kommunikation und Kompetenz: Baacke

Der Untertitel dieses Beitrages "Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien" verrät schon, daß der Rahmen hier weiter gespannt ist als in den vorab besprochenen Beiträgen. Der Terminus Didaktik indessen bekundet die "bezeichnete Absicht dieser Veröffentlichung: Strategien der Realisierung von nicht-gestörten Kommunikationsprozessen vorzuschlagen" (Baacke, 1975^2, 12), womit ein a l l g e m e i n e s Z i e l dieses Werkes in den Blick kommt.

Werden bei der Verfolgung dieser Zielvorstellung einige Bereiche der Kommunikationswissenschaft besonders im Hinblick auf Medien gründlichst aufgearbeitet, so wird mit dem Begriff "Kompetenz" als Kommunikationsfähigkeit des Menschen ein spezielles Ziel dargestellt. Faßt man beide Zielsetzungen zusammen, so geht es Baacke darum, daß Kommunikationsfähigkeit entwickelt wird, damit Kommunikationsprozesse weniger störanfällig werden oder Störungen in ihnen vermieden werden.

Analog zu Schäfer/Schaller und Mollenhauer finden wir auch bei Baacke eine allgemeine Ausrichtung auf Emanzipation: "Die kommunikative Kompetenz des Menschen ist nun insofern mit dem Emanzipationsziel Selbstbestimmung verbunden, als sie die Voraussetzung zu deren Ausarbeitung ist: Selbstbestimmte Kommunikation ist also eine, die dem Menschen erlaubt, seine kommunikative Kompetenz unbeschränkt, aber durchaus situations- und gegenstandsadäquat... zu entfalten, und zwar so, daß die eigenen Interessen und Bedürfnisse wie die der Kommunikationspartner den Spielraum wie das Bestimmungsziel abgeben, auf die hin kommunikative Kompetenz jeweils aktualisiert wird" (Baacke, 1975^2, 326).

Bei der Ausfüllung dieses "kommunikativen Spielraums" sind nach Baacke das Fremdverstehen und das Selbstver-

ständnis als wichtige Voraussetzungen anzusehen, soll kommunikative Kompetenz gleichzeitig "Kommunikationssicherheit" und "Erwerb eines eigenen und unverwechselbaren kommunikativen Stils" bedeuten (vgl. Baacke, 1975^2, 327). Im Zusammenhang mit Kommunikationssicherheit werden die Begriffe Code, Topic, Message form und Channels herausgestellt, deren Koordination angesichts der Komplexität kommunikativer Abläufe zur Entwicklung von unbeschränkter Kompetenz von großer Bedeutung sind.

Die Komplexität der Kommunikationsstruktur entsteht dadurch, daß der Mensch aufgrund verschiedener "Kommunikationsanforderungen" in den gesellschaftlichen Bereichen Privatleben, Berufswelt und Öffentlichkeit auch verschiedene Möglichkeiten von Handlungsweisen und sprachlichen Handlungen herauszubilden hat, wenn er den speziellen kommunikativen Bedingungen und Anforderungen gewachsen sein will. Die dazu unerläßlichen Voraussetzungen wie "Umgangs- oder Alltagssprache, Fachsprache, 'Privatsprache' sind zwar nicht grundverschiedene, aber doch vokabulär und syntaktisch zu unterscheidende Codes" (Baacke, 1975^2, 327).

In diesen unterschiedlichen situativen Sprach-Zusammenhängen (Codes) müssen ganz bestimmte Begriffe von Gegenständen (Topic) bekannt sein. Für das Kommunikationsgeschehen ist darüber hinaus von Wichtigkeit die Art und Weise, wie jemand zu anderen in Beziehung tritt und Stellung nimmt zu diesen Gegenständen und Sachverhalten (Message form) und welche Mittel in sprachlicher oder außersprachlicher Hinsicht (Channels) ausgewählt werden.

Die angemessene Berücksichtigung und Verknüpfung verschiedener Möglichkeiten dieser vier für das kommunikative Geschehen wichtigen Komponenten führen zur kommunikativen Kompetenz mit ihren spezifischen qualitativen Merkmalen: "Nur wer Code, Topic, Message form und Channel koordinieren kann und sie den jeweiligen Rollenanforderungen

und eigenen Absichten entsprechend beherrscht, ... gewinnt die zur Anwendung seiner kommunikativen Kompetenz notwendige Kommunikationssicherheit" (Baacke, 1975^2, 327).

Zeigt Baacke hiermit ganz allgemein die notwendigen Voraussetzungen auf, durch die kommunikative Kompetenz in einem jeweils gesellschaftlich-situativen Kontext ermöglicht wird, so versucht er darüber hinaus eine Klassifizierung spezieller Kommunikationssituationen, in denen Entfaltungsmöglichkeiten für kommunikative Kompetenz gegeben sind. Er unterscheidet dabei zwischen a) kommunikativer Kommunikation, b) strategischer Kommunikation und c) Diskurs.

a) Kommunikative Kommunikation "umfaßt jede Weise umgangssprachlicher Kommunikation, die der alltäglichen Verständigung dient und ein grundsätzliches Bedürfnis des Menschen, zu sprechen und zuzuhören (zuzusehen), befriedigt" (Baacke, 1975^2, 287). Diesen Bereich unterteilt Baacke wiederum in drei Unterklassen: Informierende Kommunikation, instrumentell-bestätigende und konsumatorische Kommunikation.

Im Falle der informierenden Kommunikation geht es um das Überbringen ganz alltäglicher Neuigkeiten wie um solche mit öffentlicher Relevanz, wobei der Übermittler seinem Kommunikationspartner gegenüber eine gewisse vorrangige Position einnimmt. Zum Beispiel der Hinweis: "Die Kartoffeln sind wieder teurer geworden."

Instrumentell-bestätigende Kommunikation vollzieht sich in allgemein anerkannten nicht weiter problematisierten Geltungsbereichen. Bestätigend heißt "Was gilt, wird lernend übernommen oder von 'ausgelernten' Kommunikationspartnern als gültig vorausgesetzt. Sie ist 'instrumentell', weil ihre Inhalte und die Art ihres Vollzuges den Kommunikationspartnern Sicherheit verleihen, also ein Mittel der Lebensorientierung und -bewältigung darstellen" (Baacke, 1975^2, 288). Beispiele dazu: "Jetzt wird der

Frühling ja wohl endlich da sein", oder "Ich finde auch, daß die Jugendlichen heutzutage alle zu lange Haare tragen".

Konsumatorische Kommunikation zeichnet sich aus durch "absolute Zwecklosigkeit", ist unterhaltend, befreiend, erfreuend, wie etwa durch ein witziges und provozierendes Hin und Her um ein Nonsense-Thema. Weitere Beispiele: Sprachspielereien ohne Verfolgung einer bestimmten Absicht.

b) Während kommunikative Kommunikationen nach Baacke weitestgehend auf einem Konsens der Beteiligten beruhen, faßt er in der zweiten Klasse von Situationen "Strategische Kommunikationen" zusammen, "in denen es um Durchsetzung von Interessen geht, die ein einzelner, eine Gruppe gegenüber einem anderen, einer anderen Gruppe oder der Allgemeinheit vertritt" (Baacke, 1975^2, 289). Kommunikation kommt hier zustande aufgrund strittiger Meinungen oder Interessen.

In Anlehnung an Badura (1971, 168ff.) werden mit "Gewinndialoge" und "entscheidungsrelevante Kommunikation" zwei Situationsbeispiele erwähnt. Während für erstere die Fernsehsendung 'Pro und Contra' exemplarisch genannt wird, herrscht letztere vor in "Parlamenten, auf Sitzungen, in internationalen Verhandlungsgremien. In Extremlagen kann es um die Entscheidung über Krieg oder Frieden gehen" (Baacke, 1975^2, 290).

c) In der dritten Klasse von Kommunikationssituationen, die für das Herausbilden von kommunikativer Kompetenz von Wichtigkeit sind, geht es um den Diskurs. Dieser "steht ... nicht im Handlungszusammenhang alltäglicher oder interessengebundener Kommunikation, sondern stellt eine Reflexionsebene jenseits kommunikativer Selbstverständlichkeit dar. In ihm gilt es, Probleme zu formulieren, Wege zu ihrer Lösung zu finden und diese Lösungen

wiederum kritisch zu prüfen" (Baacke, 1975^2, 290f).

Diese "Reflexionsebene jenseits kommunikativer Selbstverständlichkeiten" deckt sich mit der Ebene des Diskurses bei Mollenhauer und entspricht der von Schäfer/Schaller angestrebten Metakommunikation. Während Mollenhauer eine Differenzierung der Ebene des Diskurses nach kommunikativen Schemata vornimmt, unterteilt Baacke die "Reflexionsebene" nach therapeutischem, innovierendem und wissenschaftlichem Diskurs.

Der therapeutische Diskurs setzt die Bereitschaft der Partner zur Introspektion (psychische Dimension) und Selbstreflexion (kognitive Dimension) voraus und soll schließlich im Dialog mit anderen zu Selbsterkenntnis führen. Dies schließt für die Kommunikationspartner immer gleich auch Fremderkenntnis ein. Hier geht es mehr darum, seine kommunikativen Möglichkeiten zu erkennen oder zu verbessern, falls sie gestört sein sollten: "sein Modell ist die Sitzung beim Psychotherapeuten..." (Baacke, 1975^2, 291).

Der innovierende Diskurs ist zu charakterisieren als ein Lerndiskurs, nicht im Sinne einer bloßen Informationsvermittlung, "sondern so, daß Partner in einem symmetrisch durchgeführten Dialog Kenntnisse austauschen und Einsichten gewinnen, die ihnen subjektiv neu sind" (Baacke, 1975^2, 292).

Im Falle des wissenschaftlichen Diskurses liegt der Akzent statt auf subjektiv Neuem auf "allgemein wichtigen Einsichten", zu denen man mittels einiger vorgeschalteter Lerndiskurse gelangt. "In gegenseitig zugesprochener Ebenbürtigkeit tragen die Partner begründete Behauptungen vor, die sie gemeinsamen Kriterien der Kritik unterwerfen, um diskursiv verbindliche Ergebnisse zu finden" (Baacke, 1975^2, 292).

Die von Baacke dargestellten Klassen von Kommunikations-

situationen und deren Unterklassen, in denen kommunikative und strategische Kommunikation sowie Diskurs aktualisiert werden, "... haben einen universalen Charakter, sie gelten also für alle Kommunikationssituationen, in allen Kulturen und in allen Sprachbereichen" (Baacke, 1975[2], 292). Ein angemessenes Kommunizieren-Können in all diesen Klassen und Unterklassen von Kommunikationssituationen kommt nach Baacke "einer optimalen Ausnutzung der kommunikativen Kompetenz des Menschen" gleich.

Baacke betont jedoch, daß in der Praxis "Mischformen" solcher Kommunikationssituationen vorherrschen: "Schulunterricht etwa wird zu einem kleineren Anteil informierende Kommunikation und zu einem größeren innovierenden Diskurs verbinden" (Baacke 1975[2], 292).

Was hier dem Schulunterricht pauschal zugeschrieben wird, stellt unserer Meinung nach im Hinblick auf dieses hohe Maß an "innovierendem Diskurs" ein Wunschbild vom Schulunterricht dar. Wie wir bei Mollenhauer gesehen haben, ist eine Vorbedingung für die Realisation des Diskurses jedenfalls ein relativ sicheres Anwenden kommunikativer Schemata auf der Ebene der Interaktion, etwas also, das im Schulunterricht nicht pauschal vorausgesetzt werden kann.

Auch der von Baacke im Zusammenhang mit dem innovierenden Diskurs herausgestellte "symmetrisch durchgeführte Dialog" wird von Mollenhauer in Abhängigkeit von Unterrichtsgegenstand und -situation sowie vom Entwicklungsstand der Schüler gesehen. Immerhin wird hier auch die Wichtigkeit symmetrischer Kommunikationsabläufe betont und die Relevanz eines auf Partnerschaft basierenden Unterrichts herausgestellt.

Dem von Schäfer/Schaller und Mollenhauer in diesem Zusammenhang ebenfalls genannten Beziehungsgefüge der Kommunikation wird bei Baacke besondere Beachtung geschenkt

in einem Beziehungsaxiom. Nach ihm treten in der Kommunikation die als Schemata in der Gruppe herausgebildeten Phänomene Selbst- und Fremdbild sowie (Er)Kenntnisse über einen Gegenstand in einem System zueinander in Beziehung. Diese Schemata sind in der Regel nicht stereotypisiert, sondern veränderbar, denn "jede Kommunikation stellt eine Beziehung dar, die Bedingung ist für den Aufbau wie die Veränderung von erworbenen, in der Kommunikation ständiger Überprüfung ausgesetzten Schemata" (Baacke, 1975^2, 108).

Die von Baacke selbst hervorgehobene Universalität dieser Kommunikations-Klassen, in denen sich die kommunikative Kompetenz des Menschen herausbilden kann, wird deutlich, wenn in einigen Klassen und Unterklassen die jeweiligen Umkehrungen kommunikativer Handlungen von dem Autor mit einbezogen werden. Das heißt zum Beispiel im Falle der informierenden Kommunikation, daß sowohl das Informieren als auch seine Umkehrung, das Aufnehmen von Informationen oder Informiert-Werden kommunikativ zu realisieren ist.

Das heißt im einzelnen nach Baacke: "Der Mensch muß lernen:
- zu informieren und Informationen aufzunehmen;
- in instrumentell-bestätigender Kommunikation Beziehungen und verläßliche Gemeinsamkeiten aufrechtzuerhalten;
- Kommunikation als freies Beziehungsspiel zu erfahren;
- in gewinn-orientierten Dialogen seine Meinung zu behaupten;
- in Entscheidungs-Dialogen die Interessen seiner Person und seiner Gruppe zu vertreten;
- sein Selbstverständnis in einer reflektierten und heilen Ich-Identität zu finden;
- durch Kommunikation zu lernen und zu lehren;
- die System-Bestände in wissenschaftlich-diskursiver Reflexion zu hinterfragen mit dem Ziel, eine begründete und human glaubwürdige Entwicklung der gesellschaftlichen Systeme zu befördern" (Baacke, 1975^2, 293).

Dieser "Katalog" von anzustrebenden kommunikativen Lernprozessen, mit zunehmendem Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad ist sicherlich wertvoll, da mit ihm Kommunikationsprozesse ganz allgemein analysiert werden können.

> Trotz dieser behaupteten Universalität erscheinen uns einige Erweiterungen notwendig zu sein. Einmal sind weitere "Umkehrungen" hinzuzufügen: Es genügt nicht, "Kommunikation als freies Beziehungsspiel zu erfahren", sondern es kommt auch darauf an, sie für andere erfahrbar zu machen. Es genügt nicht, "in gewinn-orientierten Dialogen seine Meinung zu behaupten", es gilt auch, die Meinungen anderer zu würdigen oder zu tolerieren. Es reicht auch nicht aus, wenn in Entscheidungsdialogen individuelle oder gruppenspezifische Interessen vertreten werden, vielmehr ist ein Interessenausgleich anzustreben. Es reicht ebenfalls nicht aus, "sein Selbstverständnis in einer reflektierten und heilen Ich-Identität zu finden", es bedarf ebenso der Hilfeleistung und Bestärkung anderer auf ihrem Wege zu einer reflektierten und heilen Ich-Identität. Wird all dies nicht mit gelernt, können Kommunikationsprozesse - entgegen Baackes Zielsetzung - sehr leicht gestört werden.
> Zum anderen sind noch weitere Kommunikationssituationen auszumachen, in denen "religiöse Kommunikation" ebenfalls entfaltet werden kann. Dieser Kommunikationstyp wurde von Baacke eingestandenermaßen "vernachlässigt".

Der Katalog macht besonders deutlich, daß Schule in der jetzigen Form nicht alle Kommunikationssituationen bereitstellen kann und Akzente setzen muß, wobei möglichst die komplexeren und "höheren" Kommunikations-Situationen von ihr geschaffen werden müssen. Andererseits hat Mollenhauer gezeigt, daß das Funktionieren der hier als kommunikative Kommunikation aufgeführten Klassen (das Pendant zu Mollenhauers Ebene der Interaktion) als Voraussetzung für die strategische Kommunikation und den Diskurs angesehen werden kann.

Dieser Funktion einer Ermöglichung allseitiger Kommunikation oder kommunikativer Kompetenz kann heutzutage bestenfalls die Ganztagsschule gerecht werden. Da Schule im her-

kömmlichen Sinne dies in dem notwendigen Maße nicht leisten kann, leuchtet es ein, daß diese Aufgaben anderen gesellschaftlichen Institutionen zufallen, insbesondere der Familie.

In der Familie indessen wird unserer Meinung nach Kommunikation beispielsweise aufgrund beruflicher Belastung von Mutter und Vater sowie wegen allgemeiner "Fernsehsucht" und weiterer Defizite, auf die wir noch eingehen werden, mehr und mehr reduziert. Dadurch gerät die Schule u.E. in ein kommunikatives Dilemma, aus dem sie ohne größte Anstrengungen und Umorganisation so schnell nicht herausgeführt werden kann.

Daß Kommunikation hier unter Einschluß von Intrakommunikation als "... Kommunikation innerhalb eines Menschen (physiologische, neurologische, auf Beobachtung von außen angewiesen: psychologische Ebene) ..." (Baacke, 1975^2, 72) in ihrem größten Bedeutungsumfang betrachtet wird, macht diesen Beitrag von Baacke unter der Voraussetzung einer von uns vorgeschlagenen Erweiterung zu einem über Didaktik weit hinausreichenden Modell universaler und damit generalisierter Kommunikationsklassen.

2.4 Zusammenfassung

In den von uns begründet ausgewählten Beiträgen einer kommunikativen Didaktik wird der erzieherische Auftrag des Unterrichts ganz allgemein im kommunikativen Durchsprechen von Inhalten, in symbolischer Interaktion und Diskurs sowie in der Bereitstellung einer Vielzahl von Kommunikationssituationen gesehen. Insgesamt wird mehr Sprache im Unterricht gefordert in Form von Dialogen, Gesprächen, Streitgesprächen und Diskussionen, durch die die Schüler befähigt werden sollen, in einfachen, alltäglichen Situationen kommunizieren zu können, zweck- und zielgerichtete Kommunikationsmöglichkeiten zu entwickeln und letztlich diskursiv zu voller Emanzipation zu gelangen und politisch verantwortlich zu handeln.

Durch diese Forderung nach vielseitigen Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht kommt die Bedeutung der Klasse als Gruppe in den Blick: "Der Begriff der Klassengruppe gewinnt dadurch seine spezifische Bedeutung, daß Lehrer und Schüler sich auf einer gemeinsamen breiten Basis der Gleichheit um das gruppieren, was im Unterricht verhandelt wird. Sie gruppieren sich um die kommunikativen Inhalte, die in Form von Information in den unterrichtlichen Kommunikationsprozeß eingehen und eine sachgerech- Kommunikation erforderlich machen" (Schäfer/Schaller, 1976[3], 191).

Dieser im Hinblick auf Unterricht zu verspürende Grundtenor der behandelten Beiträge läßt gleich an Gesprächsrunden wie das Unterrichtsgespräch (Odenbach, 1966[3]; Fischer, H., 1955; Höller, 1950[2]) denken. Im Hinblick auf "überwiegend kreisförmige Abläufe" beim Kommunizieren in der Klassengruppe wird der Begriff d i d a k t i s c h e R o t a t i o n (Jourdan, 1976, 33) genannt. Dieser Terminus trifft nach unserer Meinung sehr genau die von der kommunikativen Didaktik intendierten Interaktionsprozes-

se im Unterricht und soll von uns als erstes Merkmal dieser didaktischen Richtung herausgestellt werden.

> Daß didaktische Rotation dennoch nicht leicht in den heute noch viel zu großen Klassengruppen verwirklicht werden kann, sondern letzlich nur über verschiedene Mischformen von Groß- und Kleingruppenarbeit im Unterricht ansatzweise erreichbar ist, darauf wird in den behandelten Beiträgen nicht näher eingegangen.

Die Erkenntnis, daß bei jedem "Verhandeln um die Sache" jeder einzelne auch Kommunikationsbeiträge von bestimmter Qualität und Quantität beisteuert, macht deutlich, daß bei der Vielzahl und Vielfalt kommunikativer Abläufe innerhalb einer Klassengruppe ganz bestimmte strukturierte Kommunikationsnetze und Beziehungsgeflechte entstehen, die wiederum ein ganz bestimmtes Gruppenklima schaffen. Dies ist als Basis für die didaktische Rotation anzusehen und kann dem Kommunikationsprozeß förderlich oder hinderlich sein.

Als besonders effektiv wird der Kommunikationsprozeß in der kommunikativen Didaktik angesehen, wenn die Kommunikationsbeiträge jedes einzelnen in qualitativer und quantitativer Hinsicht zumindest gleich sein dürfen, denn Symmetrie der Kommunikationsstruktur heißt "gleichanteilige Freiheitsräume für die kommunikativen Handlungen aller Beteiligten" (Jourdan, 1976, 44).

Auf dem Wege zur symmetrischen Kommunikationsstruktur kommt im Falle ungleicher (komplementärer) Verteilung der Freiheitsräume dem Lehrer bzw. Lehrerverhalten große Bedeutung zu, denn "räumliche Abgrenzung und Verhaltensunterschiede im Klassenraum symbolisieren und unterstreichen die Asymmetrie im Verhältnis zwischen Lehrer und den Unterrichteten" (Jourdan, 1976, 46).

Die von einem Lehrer (meist wenig bewußt) aufgebauten Verhaltensdistanzen räumlicher (Lehrer steht oder sitzt meist außerhalb der Klassengruppe; sitzt erhöht; steht, wenn Schüler sitzen), verbaler (ausgewählte Ausdrucksweise, ironische Bemerkungen) oder anderer Art (Lehrer baut sich drohend vor Schüler auf, brüllt in die Klasse) werden von den Schülern auch als Distanzierungsintentionen empfunden und haben somit negativen Einfluß auf das gesamte kommunikative Geschehen.

Da auch hier Modell-Lernen (Tausch/Tausch, 1965[2]) wirksam werden dürfte, besteht die Gefahr, daß Schüler derartiges Lehrerverhalten übernehmen. Dadurch würde eine auf Unterschiedlichkeit und Ungleichheit basierende asymmetrische Beziehung zwischen den Kommunikanten ihren Ausdruck finden: "Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehungen zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht" (Watzlawick, u.a., 1969, 70).

Im Zusammenhang mit der Symmetrie werden von der kommunikativen Didaktik ganz allgemein auf Gleichberechtigung und Partnerschaft beruhende Kommunikationsabläufe gefordert, so daß der Sollwert des Lehrerverhaltens idealtypisch mit "Gleicher unter Gleichen" umschrieben werden kann.

Damit sollte auch die Qualität der Symmetrie dergestalt sein, daß Umkehrbarkeit der Kommunikationsweisen (Reversibilität) möglich wird. Das Was und das Wie beispielsweise einer Lehrermitteilung an einen Schüler sollte so beschaffen sein, daß der Schüler das gleiche und auf die gleiche Weise zum Lehrer sagen dürfte. Dies gilt ebenso für alle weiteren Verhaltens- und Handlungsweisen aller anderen Mitglieder der Klassengruppe. In quantitativer Hinsicht bedeutet Symmetrie im Hinblick auf das Lehrer-

verhalten, daß er in der Regel keinen unverhältnismäßig höheren "Verbalaufwand" betreiben sollte als die Schüler. S y m m e t r i e und R e v e r s i b i l i t ä t sind damit als zwei weitere wichtige Merkmale dieser kommunikativen Didaktik anzusehen.

Mit dem oben gegebenen Hinweis auf das Wie bei der Übermittlung von Mitteilungen oder Informationen ist ein weiteres Merkmal angesprochen. Dem von W. Schramm (vgl. Lexikon der Pädagogik , "Herder", 2. Bd., 463) vorgestellten Kommunikationsmodell "Source - Encoder - Message - Decoder - Destination" fehlt der Hinweis auf die für menschliche Kommunikation zumeist charakteristische "Zweigleisigkeit": Die von der Kommunikationsquelle Mensch (source) ausgehende Nachricht (message) erfährt eine Verschlüsselung (encoder) inhaltlicher und beziehungsmäßiger Art und ist beim Empfänger Mensch (destination) unter dem Gesichtspunkt von Inhalt und Beziehung zu entschlüsseln (decoder), denn "Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt ..." (Watzlawick u.a., 1969, 56).

Hier wird die ein wenig simpel anmutende Erkenntnis ausgedrückt, daß neben den Informationen inhaltlicher und zumeist sprachlicher Art auch beziehungsmäßige außersprachliche Informationen wie Mimik, Gestik, Körpersprache, Lautstärke und taktiles Verhalten gegeben werden. Beide machen sie jedoch die unterschiedlichen zwischenmenschlichen Distanzen zwischen den Kommunikationspartnern und die Kommunikation in ihrem Gesamtkontext und -zusammenhang deutlich.

Durch den Beziehungsaspekt kommen das Verständnis von der eigenen Person (als die sie sich selbst sieht), vom andern (wie sie den anderen sieht) sowie von der Sache

(über die man kommuniziert) zum Ausdruck. Jourdan stellt unter Bezugnahme auf Baackes Beziehungsaxiom heraus, "daß die Beziehungen innerhalb von Kommunikationen die eingebrachten Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Beteiligten verändern" (Jourdan, 1976, 42).

Durch Hervorhebung des Beziehungsaspekts versucht die kommunikative Didaktik, die Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern zu verbessern, indem positive Veränderungen von Persönlichkeitsfaktoren durch die Art und Weise der Kommunikation herbeigeführt werden sollen. Damit würden auch bessere Bedingungen für das Lernen in der Klassengruppe geschaffen. Der B e z i e h u n g s a s p e k t , der von uns als viertes Merkmal kommunikativer Didaktik hervorgehoben werden soll, steht in jenem System in enger Verbindung zu den anderen von uns genannten Merkmalen und ist nur theoretisch von ihnen zu trennen.

Funktional werden didaktische Rotation, Symmetrie und Reversibilität sowie der Beziehungsaspekt in den kommunikations-didaktischen Ansätzen als Sozialisationsfaktoren in dem Sinne verstanden, als durch sie wichtige Voraussetzungen für ein positives Sozialverhalten geschaffen und Fortschritte im sozialen Lernen ermöglicht werden, "denn die wichtigsten Funktionen der Kommunikation sind für das Individuum: Strukturierung der Umwelt, Orientierungshilfe zur eigenen Standortbestimmung im sozialen Feld sowie Mittel der Verhaltenssteuerung und Umweltanpassung. Für die Entwicklung der Persönlichkeit, insbesondere für die Bildung des Selbst und die Aneignung sozialer Rollen, ist Kommunikation unerläßlich" (Lukascyk, in: Wörterbuch der Soziologie, 1969^2, 578).

Von der hier beschriebenen "sozialisierenden Funktion der Kommunikation" geht man ganz allgemein in den Bei-

trägen von Schäfer/Schaller, Baacke und Mollenhauer aus. Dabei handelt es sich hier insgesamt um das Aufnehmen und Nutzen kleingruppensoziologischer und allgemein-sozialpsychologischer Erkenntnisse für den Unterricht.

Daß die sozialen Verknüpfungen und Beziehungen innerhalb einer Gruppe und das damit in Zusammenhang stehende soziale Klima entscheidenden Einfluß auf die Leistungsfähigkeit einer Gruppe haben, zeigten schon die um das Jahr 1930 durchgeführten Hawthornstudien (vgl. Baacke, 1975[2], 26). Daß auch Erziehungsprinzipien von Erwachsenen Grundverhaltensweisen von Schülern und Jugendlichen in hohem Maße mitbestimmen und beispielsweise die "autoritäre Persönlichkeit" zu schaffen imstande sind (Adorno u.a., 1950), stellt eine weitere sozialpsychologische Erkenntnis dar.

Didaktische Rotation, Symmetrie und Reversibilität richten sich gegen jedwede Vormachtstellung im Unterricht, besonders aber gegen die Dominanz des Lehrers und gegen Erziehungsprinzipien, die sozusagen nebenbei und in zweiter Linie erst soziale Ziele im Unterricht anstreben. Gemeinsam mit dem Beziehungsaspekt zielen die vier herausgestellten unterrichtlichen Kennzeichen kommunikativer Didaktik auf positivere soziale Grundverhaltensweisen, bessere Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Klassengruppe sowie Verbesserung des Klimas ab.

Daß durch die hier insgesamt angestrebte kommunikative Kompetenz, falls sie erreicht wird, auch die gesellschaftliche Wirklichkeit im positiven Sinne verändert werden kann, ist nicht zu bezweifeln.

> Ob diese neuen Tendenzen jedoch mehr oder weniger schnell oder überhaupt ihren Niederschlag in der Schulpraxis finden werden, hängt davon ab, in welchem Maße es gelingt, diese weitestgehend noch dem Bereich der Theorie verhafteten Vorstellungen der kommunikativen Didaktik durchsichtig und für den

> Lehrer verständlich zu machen. Einmal sind unserer Meinung nach weitere praxisnähere Erläuterungen dieser Autoren erforderlich, wie sich andererseits die Fachdidaktiken dieser neuen didaktischen Vorstellungen bedienen müßten. Letzteres erscheint im Bereiche des Faches Sport erst in Ansätzen gegeben zu sein.

Inwieweit in neueren sportpädagogischen Beiträgen, die sich durch kommunikative Ansätze auszeichnen, die im Zusammenhang mit der kommunikativen Didaktik herausgestellten Merkmale wie didaktische Rotation, Symmetrie und Reversibilität sowie der Beziehungsaspekt berücksichtigt werden, soll im folgenden untersucht werden.

3. Sportspielerziehung und Kommunikation

Gemäß unserer Zielsetzung, auf der nun darzustellenden z w e i t e n B e t r a c h t u n g s e b e n e die sportpädagogischen Beiträge mit kommunikativen Ansätzen und deren Ziele vorzustellen, wollen wir versuchen, die Schwerpunkte dieser Veröffentlichungen herauszustellen. Dabei wollen wir uns in erster Linie auf deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede konzentrieren und weiterhin deren unterschiedliche kommunikative Grundlegungen kennzeichnen.

Daß wir diese Beiträge wie die vorab behandelten in diesem Zusammenhang etwas ausführlicher darstellen, ist eine sachliche Notwendigkeit, wollen wir doch ihre Erkenntnisse und Möglichkeiten aufbereiten, mit eigenen Vorstellungen in einem nächsten Schritt weiterentwickeln und sie schließlich am Ende des Teil I dieser Arbeit zu einem eigenen grundrißähnlichen Entwurf einer neueren Sportspielerziehung verarbeiten.

Die Schwierigkeiten bei diesem Unterfangen liegen darin begründet, daß die sportpädagogischen Beiträge von sehr unterschiedlicher unterrichtspraktischer Bedeutung sind. Drei dieser Beiträge sind mehr dem Bereich der Sport-Theorie zuzuordnen (Schaller, H.-J., 1973 und 1975 und Dietrich, 1974), die anderen beiden stellen als "Werkstattarbeit" und "Pilotstudy" erste Entwürfe unterrichtspraktischer Konzeptionen dar (Bernsdorff/Hartmann, 1974 und Dieckert, 1974).

Am Anfang dieses Kapitels sollen die praxisnäheren Konzeptionen zur Darstellung gelangen, woran sich die mehr theoretischen Beiträge anschließen sollen.

3.1 Kommunikation und Kreation im Sportspiel

In den Vorüberlegungen ihres "Werkstattberichts" stellen Bernsdorff/Hartmann grundsätzliche und durchgehende Mängel im Sozialisationsprozeß sowohl in familialen und schulischen wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen fest. Die schwerwiegendsten der von ihnen herauskristallisierten Mängel oder deren Ursachen im primären wie sekundären Sozialisationsprozeß, den sie formal als Kommunikations- und Interaktionsprozeß verstehen, sollen hier wiedergegeben werden.

Der erste Punkt kann mit Überbetonung eines Konkurrenzverhaltens und -denkens charakterisiert werden. "Die gesellschaftlichen Normen von Wettbewerb und Erfolg bestimmen weithin unser Leben, in der Schule wie in der Familie" (Bernsdorff/Hartmann, 1974, S. 17o).

Da auch hier die Maßstäbe des Handelns von der "Konkurrenz", von anderen und damit von außen bezogen werden, wird der Zusammenhang mit dem nächsten Punkt deutlich, den wir als Fremdbestimmung oder Außensteuerung fassen wollen. Deren Auswirkungen werden nicht nur im Hinblick auf Normen und Leistungen sichtbar, sondern auch auf Planungs- und Entscheidungsprozesse.

Wäre gerade im Hinblick auf letztere sprachliche Auseinandersetzung unter den jeweils Beteiligten geeignet, Veränderungen einzuleiten, so sind stattdessen stereotype "Sprachcodes" sowie die besonders im Sportbereich wahrnehmbare Sprachlosigkeit dazu angetan, Außensteuerung und Fremdbestimmung sowie Konkurrenzverhalten festzuschreiben.

Die Überwindung dieser Mängel kann nach Bernsdorff/Hartmann durch Verwirklichung emanzipatorisch-dimensionierter Zielvorstellungen gelingen. In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, daß "emanzipatorisches

Verhalten nicht bei einer Autonomisierung und Befreiung von Individuen stehen bleiben kann, sondern die Veränderung inhumaner Lebensverhältnisse in allen Bereichen zum Ziel haben muß" (Bernsdorff/Hartmann, 1974, 17o).

Bei der Verfolgung dieses Zieles gehen sie von der Annahme aus, "daß als Grundlage für eine aktive Veränderung inhumaner Lebensverhältnisse den Individuen bestimmte Qualifikationen (wie z.B. Kreativität, Rollendistanz, Kooperationsfähigkeit, Solidarität) vermittelt werden müßten" (S. 17o ff).

Da auf Grund ihrer emanzipatorischen Zielvorstellungen diese Qualifikationen nur durch Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu realisieren sind, untersuchen sie im Bereich des Sportunterrichts dessen Kommunikationsbedingungen sowie dessen Möglichkeiten, die genannten Qualifikationen zu erreichen.

Dabei arbeiten sie erstens unter Bezugnahme auf die anfangs dargestellten Mängel einige Störfaktoren heraus, die nach ihrer Meinung in Kommunikationsprozessen des Sportunterrichts und des Sportspiel-Unterrichts vorherrschen.

In einem zweiten Schritt zeigen sie jeweils Möglichkeiten zur Beseitigung der Störfaktoren im Sportspielunterricht auf.

Zusammengefaßt sollen hier die Störfaktoren und die sich daraus ableitenden Konsequenzen kurz dargestellt werden:

1. Das Sportspiel beinhaltet eine doppelte Normierung, einmal was Bewegungsabläufe und -muster angeht, zum anderen im Hinblick auf ein festumrissenes Regelwerk. "Das Sportspiel unterliegt also in hohem Maße der Außensteuerung" (S. 172).
   Konsequenzen: "Den Teilnehmern an Kommunikations- und

Interaktionsprozessen müssen Interpretations- und Handlungsspielräume offen stehen. Es müssen also im Sportunterricht verstärkt Möglichkeiten zu freier Bewegungsgestaltung geschaffen werden. Der Lehrer sollte dabei versuchen, von Problemstellungen und offenen Handlungssituationen auszugehen" (S. 172).

2. Im Sportunterricht konzentriert man sich immer noch in erster Linie auf die Bewegungsfertigkeiten, deren Dominanz zu einem Einschleifen von Bewegungsabläufen über weite Strecken des Unterrichts führt. Dies bedingt, daß solcher Unterricht nahezu sprachlos abläuft.

   Konsequenzen: "Alle Interaktionspartner sind an der Definition der Interaktionssituation aktiv und gleichberechtigt zu beteiligen. Der Lehrer hat den Schülern die Möglichkeit einzuräumen, über Inhalte und Methoden des Unterrichts mitzubefinden und vorgegebene Tatbestände durch gemeinsame Entscheidungsprozesse zu verändern" (S. 172 ff).

3. Durch Überbetonung der Bewegungsfertigkeiten im Sportspielunterricht und Tolerierung eines "Leistungs- und Konkurrenzverhaltens" wird soziales Lernen ausgeklammert, d.h. es "werden Lernziele im sozial-affektiven Bereich (d.h. auf der Beziehungsebene) vernachlässigt" (S. 172).

   Konsequenzen: "Die Interaktionssituation muß so beschaffen sein, daß die Partner ihre sozialen Beziehungen und Erwartungen wechselseitig und offen antizipieren können und wollen, um daraus das eigene Verhalten besser bestimmen zu können. Ein kooperatives Interaktionsklima würde dem sicher mehr entgegenkommen als ein individualistisch-antagonistisches. Leistungs- und Konkurrenzverhalten, gerade im Sport do-

minant, müßte zugunsten kooperativen Verhaltens abgebaut werden; dem 'Miteinander-Spielen' sollte mehr Gewicht als dem 'Gegeneinander-Spielen" gegeben werden" (S. 173).

4. Der Sportspielunterricht ist lehrerzentriert. Dadurch werden den Schülern Möglichkeiten genommen, darüber mitzuentscheiden, welche Lernziele, Lerngegenstände und -methoden für den Unterricht ausgewählt werden. "Der Sportunterricht ist vom Ideal der symmetrischen Kommunikation sehr weit entfernt" (S. 172).
Konsequenzen: "Die Interaktionssituation muß so beschaffen sein, daß die Partner dazu angeregt werden, die Interaktionsprozesse symbolisch, d.h. in Sprache auszudrücken; damit werden sie aber auch problematisierbar und revidierbar. Ein Ansatzpunkt ergäbe sich z.B. bei einem offenen Gespräch über die Erwartungen der Teilnehmer, die Zielvorstellungen des Lehrers oder später über Gruppenkonflikte... In dem bisher weitgehend 'sprachlosen' Sportunterricht sollten Gespräche und Diskussionen dieser Art zum selbstverständlichen Bestandteil werden" (S. 173).

Aus der Analyse der unter kommunikationstheoretischen Aspekten betrachteten Störfaktoren in der Sportspielpraxis sowie dem Aufzeigen ihrer Überwindungsmöglichkeiten ergeben sich Ziel, Vorgehen und Minimalanweisung für die Werkstattarbeit "Volley-Spielen statt Volleyball-Spielen".

"Ziel: Eine Gruppe von acht bis zehn Personen soll versuchen, mit einem oder mehreren Bällen so Volley zu spielen, daß wirklich alle daran Spaß haben.
Vorgehen: Es werden informelle Gruppen gebildet. Diese erhalten einen Ball und einen gewissen tatsächlichen Spielraum. Was sie innerhalb von 45 Minuten tun, bleibt der Gruppe überlassen.

Minimalanweisung: Es darf mit allen Körperteilen "Volley" der Ball getroffen werden. Das Fangen, lange Führen, Werfen des Balles ist nicht gestattet. Welche Formen des Spielens die Gruppe nun wählt, was sie im einzelnen gestatten und verbieten will, wie sie sich starken Persönlichkeiten gegenüber verhält und am Ball ungeschickte Mitglieder integriert, kann nicht näher bestimmt werden" (S. 17o).

Zum besseren Verständnis des Ansatzes von Bernsdorff/ Hartmann sollen hier noch ihre nachfolgenden Zusatzinformationen zum Ablauf ihres Versuchs wiedergegeben werden:

"1. Es werden in der Sporthalle verschiedene Spielräume abgegrenzt und durch Spielgeräte sowie z.T. durch grob umrissene Spielideen vorstrukturiert. Im einzelnen sind folgende Spielräume vorgesehen:

   a) Volleyballspielfeld I mit Netz; es sind 3 Volleybälle vorhanden. Spielidee: den Ball möglichst lange hin und her spielen!

   b) Spielfläche ca.8 x 8 m; es sind drei Nivea-Wasserbälle vorhanden! Spielidee: Bälle lange in der Luft zu halten!

   c) Spielfläche ca. 8 x 8 m; es sind 5 Indiakas vorhanden.

   d) Spielfläche ca. 8 x 25 m; 3 Volleybälle vorhanden; an der Längsseite können 2 Basketballkörbe benutzt werden.

   e) Volleyballspielfeld II mit Netz; es sind 2 Volleybälle vorhanden. Spielidee: 'Anti-Volleyball' (Ball darf und soll mit allen Körperteilen gespielt werden, er darf auch aufspringen).

2. Die Gesamtgruppe der Teilnehmer soll sich nach eigener Wahl auf die Spielräume verteilen und nach ca.

15 Minuten die Spielräume wechseln. (Die Gruppenbildung ist bereits als Teil des beabsichtigten Kommunikationsprozesses zu deuten).

3. Was und wie in den einzelnen Räumen gespielt wird, bleibt der jeweiligen Gruppe überlassen. Die Geräte sollen jedoch so gespielt werden, daß sie möglichst lange 'im Spiel' (in Bewegung) bleiben.

4. Die Teilnehmer sollen sich bewußt sein, daß sie möglichst 'miteinander' und nicht 'gegeneinander' spielen" (S. 173 f).

Die von Bernsdorff/Hartmann mittels Unterrichtsanalysen herauskristallisierten Konsequenzen sind im Sinne von Forderungen zu verstehen, deren Schwerpunkte wie mehr Mitbestimmungs- und -entscheidungsmöglichkeiten für Schüler, Ausbau ihrer sozialen Beziehungen, Einbeziehung symbolischer Interaktion durch Gespräch und Diskussion in den Unterricht pauschal mit den von den Vertretern kommunikativer Didaktik gesetzten Akzenten dekkungsgleich sind. Hier werden grundsätzliche Bestrebungen mit Richtung auf didaktische Rotation, Symmetrie und Reversibilität und den Beziehungsaspekt sichtbar.

Der Aspekt "freie Bewegungsgestaltung durch Ausgehen von offenen Handlungssituationen" trifft einmal ebenso in dieses erziehungstheoretische Umfeld und stellt andererseits den fachspezifischen Ansatz von Bernsdorff/Hartmann dar. Über offene Handlungssituationen sowie durch Gespräch und Diskussion zu neuen, selbsterfundenen, durch Konsens geregelten Sportspielen zu gelangen, erscheint uns ebenfalls äußerst erstrebenswert.

Hier werden wichtige Erfahrungen in der Nuancierung beim Regelnfestlegen und -auslegen, im sprachlichen Ausformulieren bestimmter technischer Fertigkeiten und möglicherweise taktischer Handlungsmuster wie bei der Ausdifferenzierung von Rollen gemacht.

Selbst unter der Annahme, daß keine Transferwirkung für die großen Sportspiele von dieser Möglichkeit von Sportspielerziehung ausgeht, so scheint uns beispielsweise schon die Vergleichsmöglichkeit der selbstgeschaffenen und gemeinsam abgesprochenen Normen und Sanktionen mit den tradierten der "gebundenen Sportspiele" von großem Wert zu sein.

Wir schließen uns ebenso der Meinung H.- J. Schallers an, der die "Werkstattarbeit" von Bernsdorff/Hartmann als ein gutes Beispiel ansieht, in dem es "um die Ermöglichung von herrschaftsfreier Kommunikation und um die Zur-Verfügung-Stellung von Information" (H.-J. Schaller, 1975, 81) geht.

Ob allerdings die von den Autoren im Zusammenhang mit Humanisierung von Lebensverhältnissen als sinnvoll erachteten Qualifikationen wie Kreativität, Rollendistanz, Kooperationsfähigkeit, Solidarität durch die hier skizzierte Möglichkeit erreicht werden, hängt in erster Linie von anderen Grundvoraussetzungen ab.

Die Art und Weise, in der die Schüler oder Jugendlichen Sportspiele gelernt haben, oder wie sie gelehrt wurden, (lehrer- oder schülerzentriert, kommunikativ oder sprachlos, mit mehr Gruppen- oder Einzelarbeit), bildet eine entscheidende Voraussetzung nicht nur dafür, ob die von Bernsdorff/Hartmann vorgeführte Art von Spielerziehung zu den gewünschten Qualifikationen führt, sondern - viel bescheidener -, ob sie überhaupt im Unterricht zu verwerten, d.h. praktikabel ist.

Denn Kommunikationsfähigkeit wird hier nicht vermittelt, sondern stillschweigend vorausgesetzt.

Einen Hinweis darauf bekommen wir von Bernsdorff/Hartmann selbst, die "die Begrenztheit des Ansatzes" andeuten: "Man dürfte nicht dem Trugschluß verfallen, als ob man durch Sportunterricht, schon gar nicht allein durch

Einbringen von - wenn auch offenen - Handlungssituationen in einer Sportart die Kommunikationsfähigkeit herstellen könne..." (Bernsdorff/Hartmann, 1974, 176).

Als eine gute Möglichkeit, einen Ausschnitt oder Bereich von Sportspielunterricht bzw. -erziehung abzudecken, ist der in erster Linie auf Kreativität abzielende Ansatz von Bernsdorff/Hartmann dennoch sicherlich anzusehen. Eine Alternative zum herkömmlichen Sportspielunterricht indessen stellt der Ansatz - verabsolutiert - wegen seiner Bedingtheit und Einseitigkeit nicht dar.

3.2 Kommunikation und Kooperation im Sportspiel

In seinem als Pilotstudy angesetzten Experiment "Kommunikation und Kooperation bei Bewegungs- und Spielaufgaben geschlechts-, alters- und leistungsheterogener Kleingruppen" geht Dieckert der Frage nach, "ob der herkömmliche Schulsportunterricht für den Zugang der Schüler zum außerschulischen Sport während der Schulzeit und nach der Schulentlassung sorgt. Kurz: führt der Schulsportunterricht heutiger Art, motiviert er, zu einer lebenslangen sportlichen Betätigung in der Freizeit" (Dieckert, 1974, 251)?
Durch sechs Hauptgründe, die Dieckert als Normalfälle apostrophiert, erachtet er das erwähnte Ziel einer Vorbereitung auf außerschulischen und Freizeitsport in herkömmlichem Schulsportunterricht als nicht erreichbar.

Die sechs "sportunterrichtlichen Normalfälle", die Dieckert durch sein Experiment abzuändern versucht, sollen nun dargestellt werden.

Den 1. Normalfall erkennt Dieckert darin, daß Jungen und Mädchen von der Grundschule an getrennt unterrichtet werden. "Abgesehen von der hier tradierten repressiven Sexual-

auffassung wird als Begründung die Notwendigkeit der Chancengleichheit betont" (S. 251).

Normalfall 2 bildet die "Trennung in Alters- und Leistungsgruppen". Gründe dafür werden nicht ausschließlich in "der üblichen Schulorganisation" gesehen, sondern ebenso in der "Abhängigkeit von dem gewohnten regelhaften Sport der Verbände. Dieser zielt letztlich auf die Feststellung und Vergleichbarkeit von Leistungen" (S. 251).

"Der 3. Normalfall schulischen Sportunterrichts sieht die Autorität des Lehrers im Zentrum von Lernorganisation und Unterrichtsgestaltung. Die Dominanz des Lehrers führt im Extremfall zu totaler Abhängigkeit und Unmündigkeit der Schüler, Mitbestimmung oder gar Selbstbestimmung der Schüler, entscheidende Fähigkeiten zur Selbstorganisation von Leben oder speziell der Freizeit, sind im herkömmlichen Schulsport nicht oder kaum möglich.

Der 4. Normalfall bezieht sich auf die Dominanz der durch Richtlinien festgelegten Ziele und Inhalte des Schulsportunterrichts. Solange Zensuren für Bewegungsleistungen gegeben werden und solange die Ergebnisse von Bundesjugendspielen die Notengebung maßgeblich bestimmen, solange werden Kreativität, Kommunikation und Kooperation wenig gefragt sein bzw. nur im Sinne weiterer sportlicher Leistungssteigerungen dienstbar gemacht werden.

Der 5. Normalfall von Schulsport ist die Beschränkung auf den praktischen Unterricht und den festgelegten Kanon weniger Leibesübungen. Wenn aber das Sozialisationsfeld Schulsport über die Schulzeit hinaus Motivationen für die zukünftige Freizeitgestaltung liefern soll, dann gehören auch Reflexion und Diskussion über den Sport in Form der Sportkunde sowie die Erfahrung anderer Sportarten und anderer spielerisch-sportlicher Betätigungsweisen vor allem im Sinne des Freizeitsports dazu" (Dieckert, 1974, 252).

Der 6. Normalfall ergibt sich nach Dieckert durch das im abendländischen Kulturkreis typische Rollensystem, wonach jüngere Menschen sowie Mädchen und Frauen Benachteiligungen erfahren.

Die durch diese "Normalfälle" gekennzeichneten Mängel des Schulsportunterrichts versucht Dieckert in seinem Experiment zu überwinden, indem er

a) die für die Schule atypische Konstellation von geschlechts-, alters- und leistungsheterogenen Kleingruppen wählt, d.h. "Mädchen und Jungen unterschiedlichen Alters betrieben in Vierergruppen gemeinsam Sport" (S. 252) und zwar familienähnlich,

b) im Gegensatz zu den "Normalfällen" die Bewegungs- und Spielaufgaben entsprechend den verschiedenen Sportstätten sowie deren Geräteausstattung von den jeweiligen Gruppen frei wählen ließ.

An Sportstätten standen den insgesamt am Anfang des Experiments 46 Schülern eines Gymnasiums (6. Klasse) und eines Wirtschaftsgymnasiums sowie zwei Studentinnen in den acht Unterrichtseinheiten von jeweils 75 Minuten Dauer zur Verfügung: eine Turnhalle mit Normalausstattung (1. und 3. Stunde), eine Lehrschwimmhalle mit Trimmraum (2. und 4. Stunde), ein Sportplatz mit 4oo m Bahn und Normausstattung (5. Stunde), ein Trimmplatz im Wald (6. Stunde), ein Sportplatz mit Angebot von Freizeitsportgeräten und -spielen (7. Stunde), die freie Wahl der Sportstätte (8. Stunde).

Anstelle von Anweisungen oder Aufgabenbeschreibungen waren einige Kriterien zu beachten.

"1. Es müssen alle Gruppenmitglieder möglichst gleichmäßig (seelisch-geistig-körperlich) beansprucht werden,

2. die Leibesübungen sollen gemeinsam erfolgen,

3. es soll Spaß machen,

4. es darf auch anstrengend sein" (Dieckert, 1974), 253).

Damit war mit dieser Konzipierung des Experiments eine deutliche Kontrastierung zu den Bedingungen des Schulsportunterrichts vorgenommen worden. "Gegenüber dem üblichen Schulsport in seiner vorwiegend leistungsdeterminierten Art schuf das Experiment ein Sozialisationsfeld, in dem vielfältige Kommunikation, Kooperation und Kreativität von den Gruppenmitgliedern gefordert wurde. Gerade aber diese Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen sind für die spätere und lebenslange Selbstorganisation eines bedürfnisorientierten Freizeitsports zumindest ebenso wichtig wie der Erwerb von Bewegungsfertigkeiten in einzelnen Sportarten" (S. 253).

Die in diesem Zusammenhang genannten Lernziele des Experiments sollen stichwortartig herausgestellt werden:

1. Erkenntnis, daß Regeln im Sport gegebenenfalls "situations- und personenbedingt" abzuändern sind,
2. Erkenntnis, daß Leibesübungen "selbständig organisiert werden können",
3. Erkenntnis, daß das Gelingen sportlicher Aktivitäten auf Gleichberechtigung und Rücksichtnahme beruht.

Das Ergebnis dieses Experiments, in dem Fragebögen, Beobachtungsprotokolle, Video-Aufzeichnungen sowie Besprechungen und Diskussionnen als methodische Möglichkeiten empirischer Überprüfung eingesetzt wurden, faßt Dieckert wie folgt zusammen:

- "Leibesübungen zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen älteren und jüngeren Schülern und Schülerinnen sind nicht nur möglich, sondern finden bei den Teilnehmern allgemein Gefallen und Freude.

- Die Lernziele Entfaltung von Kreativität und Entwicklung von Kommunikation und Kooperation im Sport sind bei heterogenen Gruppen leicht zu realisieren.
- Leibesübungen in geschlechts-, alters- und leistungsheterogenen Gruppen erfordern unter der Aufgabe der Gemeinsamkeit und gleichmäßigen Beanspruchung aller Teilnehmer andere und neue Formen von spielerisch-sportlicher Betätigung als der herkömmliche, in standardisierte Regeln gefaßte Sport anbietet.
- Das Sozialisationsfeld Schulsport kann einen Beitrag zur Gestaltung von Familienfreizeiten für Wochenende und Urlaub liefern." (S. 257).

Trotz der von Dieckert gemachten Einschränkung, daß ein diesem Experiment immanenter Innovationseffekt die Ergebnisse möglicherweise beeinflußt haben könnte, wartet er am Schluß seiner Ausführung mit einer Sollensforderung an den Schulsport auf: "Neben dem herkömmlichen Schulsportunterricht in gleichgeschlechtigen Klassenverbänden sollten auch Leibesübungen für geschlechts-, alters- und leistungsheterogene Gruppen als Vorbereitung auf ein freizeitorientiertes Sportverhalten stattfinden" (Dieckert, 1974, 257).

Das, was hier von Dieckert sozusagen sportspielunspezifisch (auf Sportunterricht allgemein bezogen) vorgestellt wird, entspricht der Richtung, die Bernsdorff/Hartmann eingeschlagen haben, geht aber andererseits über deren Ansatz hinaus.

Hatten jene das Ausgehen von sogenannten offenen Handlungssituationen empfohlen, so sind diese Handlungssituationen bei Dieckert durch Wegfall genauerer Bewegungsvorgaben durch den Lehrer (wie beispielsweise bei Bernsdorff/Hartmann die Anweisung "Volley spielen") noch offener gestaltet worden. Im Sinne einer Vorgabe wirkt hier

nur noch die Geräteausstattung der jeweiligen Sportstätte.

Was also im Zusammenhang mit der "Werkstattarbeit" von Bernsdorff/Hartmann als Voraussetzung für das Gelingen solchen Unterrichts von uns angemerkt wurde, gilt hier in besonderem Maße. Die "offene" Bewegungsgestaltung als Absprache von Bewegungsabläufen und Regeln unter den Schülern wird hier noch "freier". Ob dabei die hier praktizierte totale Heterogenität selbst und durch sich "zur Erreichung der leicht realisierbaren Lernziele Entfaltung von Kreativität und Entwicklung von Kommunikation und Kooperation im Sport" führt, wird von uns bezweifelt.

Gerade bei solcher Heterogenität und bei dieser "freiesten" Möglichkeit, Bewegungen - und damit auch Spiele - zu gestalten und abzusprechen, bedarf es größter kommunikativer Anstrengungen und Leistungen.

Nicht in jedem Falle ist der ältere Schüler willens, den jüngeren zu beraten, zu informieren, zu instruieren, zu akzeptieren und zu respektieren, als Partner und vollwertigen Mitspieler anzusehen. Genauso wenig werden in jedem Falle gerade die jüngeren Knaben mit den häufig leistungsschwächeren Mädchen und "stärkeren" älteren Jungen Absprachen treffen wollen, weil nach ihrer Pauschalmeinung die älteren doch alles besser wissen und alles bestimmen wollen.

Auf Spielerziehung übertragen hieße dies - analog zu dem Konzept von Bernsdorff/Hartmann: Eine derartige Sportspielerziehung steht und fällt mit den im Sportunterricht bzw. besonders im Sportspielunterricht vermittelten kommunikativen Grundqualifikationen. Hier wird in besonderem Maße nach Mollenhauer die kommunikative Ebene des Diskurses erwartet, wo im Hinblick auf die Praxis des Sportspielunterrichts die Ebene der Interaktion schon einen Fortschritt darstellen würde.

Das von Dieckert für seinen Versuch zusammengefaßte positive Ergebnis scheint eigentlich nicht für sich zu sprechen, sondern für die besonders im Sportunterricht erlangten kommunikativen Handlungsmöglichkeiten seiner Versuchspersonen: Bei diesen Schülern läge nach Baacke ein hoher Grad an kommunikativer Kompetenz vor, da für das Bewältigen solcher unterrichtlicher Aufgabenstellungen kommunikative, strategische und "diskursive" Kommunikationsfähigkeit erforderlich wird.

Gemessen an den allgemeinen Zielvorstellungen kommunikativer Didaktik, sollen noch einige weitere unterrichtliche Charakteristika dieses Experiments herausgearbeitet und auf ihre erzieherische Funktion hin untersucht werden.

Die in der kommunikativen Didaktik angestrebte Symmetrie wird hier überzogen, und damit der lehrerzentrierte Sportunterricht zu einem schülerzentrierten umstrukturiert. Auf die Frage nach dem Anteil des Lehrers an diesem Unterricht und die Frage, ob der Lehrer noch als Gleichberechtigter, Partner oder Sportgruppenzugehöriger angesehen wird, soll an dieser Stelle gar nicht eingegangen werden. Durch das Ausklammern dieses Problemfeldes soll im Hinblick auf die Faktoren Reversibilität und den Beziehungsaspekt nur angedeutet werden, daß sie zumindest im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung ziemlich bedeutungslos geworden sind.

Von den weiteren kommunikations-didaktischen Unterrichtszielen "didaktische Rotation" bleibt lediglich eine "Rotation" übrig.

Vor diesem Hintergrund ist hier zu fragen: Handelt es sich hier noch allgemein um Erziehungsperspektiven im Sport oder spezieller: können solche Vorstöße noch für die Sportspielerziehung fruchtbar gemacht werden?

Diese Frage ist dann zu bejahen, wenn man die hier vorgeschlagenen Perspektiven in einen größeren Zusammenhang stellt und bereit ist, die Sportspielerziehung als einen Teil eines "Sozialisationsfeldes Schulsport" im Sinne Dieckerts aufzufassen.

Vom schülerzentrierten Sportunterricht bis zu einem "freien Schülersport" bedarf es u.E. nur noch eines kleinen Schrittes. Hier könnte ein Kontrapunkt zum Sport- und Sportspielunterricht der Schule gesetzt und ein Kontrast- und Ergänzungsprogramm zu ihm aufgestellt werden: Ohne den gewohnten Leistungsdruck, ohne Notengebung, mit weniger Konkurrenzdenken und -verhalten. In Eigenverantwortung und -absprachen könnten Schüler in geschlechts-, alters- und leistungsheterogenen Gruppen Schulsport nach ihrer Wahl betreiben. Lehrer würden nur bei Bedarf zur Beratung hinzugezogen.

Daß dabei die Geräteausstattung einen gewissen Rahmen steckt, liegt auf der Hand. Dennoch ist der Hinweis auf die unzureichenden Sportstätten nicht stichhaltig. Basketballkörbe und -spielfelder, Volleyballnetze und -felder, Hallenhandball- und Fußballtore u.a. könnten an geeigneten Stellen auf dem Schulhof in Projektarbeit von Schülern und Elternschaft installiert werden. Würden diese Hürden genommen, blieben lediglich organisatorische Probleme zu lösen.

Ein solcher weitestgehendin die Eigenverantwortung und -initiative der Schüler verlegter "freier Schülersport" würde den Sport- und Sportspielunterricht der jeweiligen Schule nicht überflüssig machen. Im Gegenteil: An ihn würden ganz besonders hohe Anforderungen in qualitativer Hinsicht gestellt, denn ein soverstandener "freier Schülersport" könnte nur so gut ablaufen und in dem Maße sozialisierend wirken, wie der Unterricht ganz allgemein, besonders aber der Sportunterricht Kommunikations-

und Interaktionsmöglichkeiten bereitstellen würde. Allerdings könnte der Sportunterricht die für die zusätzlichen Sportgelegenheiten an der jeweiligen Schule notwendigen Fachkenntnisse und allgemeinen Erkenntnisse nicht allein vermitteln.

Hinzukommen müßte noch - was auch Dieckert fordert - Sportkunde als Schulfach, in dem man wiederum nicht nur Sporttheorie lehren dürfte, sondern von ganz spezifischen, im freien Schülersport und im Sportunterricht auftretenden Sport- und Problembereichen auszugehen hätte.

Freier Schülersport und das Fach Sportkunde an der jeweiligen Schule würden nicht nur einen positiven Rückkopplungseffekt für den Sportunterricht ergeben, sondern die Schüler auch auf "selbstorganisierten Freizeitsport" vorbereiten. Diese zusätzliche Schulsportmöglichkeit würde sicherlich noch manchem Schüler Spaß am eigenen Bewegen und sportlichen Tun mit anderen bereiten, dem der Sportunterricht allein durch Leistungs, Konkurrenz- und Zensurendruck die Freude am Sporttreiben für ewig genommen hat.

3.3 Kommunikation und Spielerziehung

In seiner Dissertation mit dem Titel "Zur pädagogischen Theorie des Spiels" (1973) widmet sich H.-J. Schaller in einem Kapitel dem Themenkreis Spiel und Kommunikation. In diesem Beitrag strebt der Autor eine Verbesserung der Spielwirklichkeit durch Spielerziehung an, wobei er diese Spielwirklichkeit zum Ausgangspunkt und Ziel seiner pädagogischen Bemühungen macht.

In einer Um- oder Neugestaltung ganz spezifischer (defekter) Spielsituationen sieht Schaller spielerzieherische Möglichkeiten, die Spielwirklichkeit zu verbessern. "Wenn Spielerziehung an der Spielwirklichkeit ansetzt,

dann gilt es, der bereits ästhetischen, sportlich-leistungsbetonten oder eben spielerischen Situation einen neuen Sinn zu geben, den sie ursprünglich (ihrem Ursprung nach) nicht hatte oder der sich möglicherweise (wie im Beispiel Wertheimers) als ein Un-Sinn herausstellte" (Schaller, 1973, 234).
Da dieses Beispiel von Wertheimer (1964[2]) von Schaller als exemplarisch für eine mögliche Verbesserung der Spielwirklichkeit deklariert wird, soll es von uns skizziert und anschließend einer kurzen Analyse unterzogen werden:

Beim Federballspiel zweier Jungen kommt es nach kurzer Zeit auf Grund zu großer Unterschiede der technischen Spielvoraussetzungen der beiden zum "Spielabbruch". In einem gemeinsamen Gespräch über den Zustand des Spiels wird dessen "Unsinn" herausgestellt. Der Lösungsvorschlag Wertheimers besteht nun darin, daß aus einem Gegeneinander-Spielen ein Miteinander-Spielen verabredet wird: man will zählen, wie oft der Federball zwischen beiden hin- und hergespielt werden kann.

Diese Überwindung des Bruches im Spielgeschehen der beiden federballspielenden Jungen durch das Gespräch steht nach Schaller exemplarisch für die Möglichkeit, die "Defektivität der Spielwirklichkeit" durch neue Sinngebung oder Neugestaltung von Spielsituationen aufzuheben.

Schaller macht durch das Aufzeigen des Verlaufs der "Kommunikation der Beteiligten", die in dem Beispiel eine bestimmte Abfolge darstellt, die Schwerpunkte deutlich, die eine als Kommunikation aufzufassende Spielerziehung - analog der Kommunikationsleistung dieser Jungen - zu verfolgen hätte: "In der Überprüfung der Situation klärte sich im Rahmen des Federballspiels das Bedingungsgefüge des Spiels. Diese Klärung der Situation wurde zugleich Grundlage ihrer Verbesserung. Im Gespräch der Betroffenen wurde auffindbar, was die Wirklichkeit

des Spiels war und was sie noch nicht war, was sie aber werden sollte" (Schaller, H.-J,, 1973, 229).

Stellt der erste kommunikative Schritt des Beispiels, der als Versuch einer Situationsanalyse bezeichnet werden kann, einen in gewisser Weise reflektiven wie auch rationalen Akt dar, so kann der zweite, der von uns mit Aufhebung der Situationsproblematik apostrophiert werden soll, als mehr kreativ oder proflexiv charakterisiert werden. (Damit sind auch die Grundsätze oder Merkmale solcher verbalen "Interaktions- und Kommunikationsformen" genannt, die H.-J. Schaller in Anlehnung an Schäfer/Schaller herausstellt: Reflexion, Rationalität, Kreativität und Proflexion.)

Situationsanalyse bei Spieldefektivität und Aufhebung der Situationsproblematik durch das Gespräch der Beteiligten stellen damit nach Schaller ganz allgemein ein Exempel für Besserung des Spielgeschehens dar: "Das Wertheimer-Beispiel hat gelehrt, wie und wodurch die angestrebte Verbesserung der Spielwirklichkeit zustande kommen kann: durch das Gespräch der Beteiligten. Hier erfährt die Theorie der Spielerziehung ihre Zuordnung zu einem kommunikativen Bildungsmodell..." (Schaller, 1973, 228).

An dieser Stelle sollen von uns einige Bedenken angemeldet werden: Sicherlich ist das Gespräch als eine Möglichkeit zum Analysieren und Reduzieren von Spieldefektivität anzusehen. Dennoch kann damit - was den gesamten Prozeß der Spielerziehung angeht - nur bedingt ein Beitrag zur Verbesserung der Spielwirklichkeit geleistet werden, weil nur ein Punkt in dem als Kontinuum aufzufassenden Spiellernprozeß angegangen wird: die defekte Spielsituation. Der Effekt einer so verstandenen kommunikativen Spielerziehung kann wegen dieses punktuellen Ansatzes nicht sehr groß ausfallen.

Dieser etwas eng anmutende kommunikative Ansatz erfährt eine gewisse Erweiterung dadurch, daß Schaller im Hinblick auf das unterrichtliche Geschehen in der Tendenz "didaktische Rotation" als Ziel anzustreben scheint, dessen Erreichung er in Abhängigkeit vom Rollenverständnis des Lehrers sieht. "Zurückhaltung, Vorurteilsfreiheit und Verzicht auf vorgefügte Konzepte 'rechter Wege'" kennzeichnen dessen idealtypisches Verhalten. "Es erfordert Abstand von Normen, Schablonen, Sinnkategorien und Prinzipien zur 'Meisterung' der Situation durch 'Schul-Meisterei' ('Magister ludi'). Ein solches Meistern gibt es schon deshalb nicht, weil die Erörterung der Situation vielleicht einen ganz anderen Sinn ergibt als ihn der Erzieher gemeint hatte" (Schaller, 1973, 335 f.).

"Aufmerksammachen" und "zur Sprache bringen" werden als die wichtigsten Aufgaben des Erziehers erachtet. "Er gibt den Schülern zu bedenken, was Sinn und Unsinn ihres Spiels sei. Seine Sache ist es zunächst... dafür zu sorgen, daß das Spiel zur Sprache kommt, daß die Sprache ins Spiel kommt, wenn die Realität des Spiels dies erforderlich macht" (Schaller, 1973, 235). Das, was hier wie eine Sprachspielerei anmutet, ist dennoch dazu angetan, dreierlei Spezifika dieses Ansatzes von H.-J. Schaller deutlich zu machen:

1. Mit Kommunikation in der Spielerziehung ist verbale Kommunikation gemeint, denn "der Vorschlag Grupes (1971, 169) 'Interaktions- und Kommunikationsformen nicht-verbaler Art' als Lernziele an das Spiel zu knüpfen, leuchtet ... nicht unmittelbar ein" (Schaller, 1973, 230).

2. Spielerziehung richtet sich in erster Linie gegen Gefährdung und Defektivität der Spielwirklichkeit. "Spielerziehung setzt dort an, wo Spielwirklichkeit gefährdet ist. Sie hat deshalb nicht nachzuweisen, daß sie "Bildungsfach" (im üblichen Sinn) ist. Ihr

Nachweis liegt in der Defektivität der Spielwirklichkeit tagtäglich sichtbar vor" (Schaller, 1973, 241).

3. Die pädagogischen Grundzüge seiner Auffassung von Spielerziehung können als pädagogische Handlungswissenschaft begriffen werden, denn "die kommunikative Spielerziehung geht vom Handeln in der Situation selbst aus, nicht von Sachen, Dingen, "Objekten", denen ein "Subjekt" sich erschließt oder (und) die es sich erschließt..." (Schaller, 1973, 24o).

Sein bisher sich abzeichnendes Grundanliegen "Verbesserung der Spielwirklichkeit durch kommunikative Handlungen" versucht H.-J. Schaller in einem weiteren Beitrag zu konkretisieren und nach einer Analyse der Begriffe Spiel und Erziehung in der nachfolgenden Definition zu fassen: "Spielerziehung nennen wir kommunikative Handlungen, mit denen Menschen versuchen, die unbefragte Realität ihrer Bewegungsspiele (Matches) im Sinne einer Humanisierung zu verbessern" (Schaller, H.-J., 1975, 71).

Der Begriff "Spielwirklichkeit" erfährt dabei eine Erweiterung und Verkürzung zugleich. Einen größeren Bedeutungsumfang erlangt er durch die hier verwendete Formulierung "unbefragte Realität". Ihre Bedeutung erfährt man durch Schallers Hinweis auf zwei seiner vier angeführten Beispiele (Bernsdorff/Hartmann und Bauer/Kleindienst).

Diese Beiträge können nach ihm "als die am weitesten in die Praxis der Spielerziehung hineinreichenden Konzepte gelten, in denen die unbefragte Spielwirklichkeit aufgebrochen und in emanzipatorischer Absicht verbessert werden soll" (Schaller, 1975, 66).

Verbessern der unbefragten Realität heißt also, sie aufbrechen oder entkrusten. Dies geschieht in den beiden Konzepten einmal durch Absprachen und gemeinsames Erfinden neuer Spiele oder Alternativen zu den Sportspielen (Bernsdorff/Hartmann) und zum anderen durch Umformung von "ungekonnter" in "gekonnte" Aggression, (Bauer/Kleindienst, 1974, 108-116), was heißt: Überwinden eines im Spiel auftauchenden Konflikts durch sprachliche Kommunikation.

Von diesem Grundanliegen zeugen drei der vier von Schaller angeführten Beispiele (neben Bauer/Kleindienst noch das Beispiel von Wertheimer und das mit "Ein Außenseiter im Fußball" titulierte)! Immerhin ist der anfangs von Schaller benutzte Begriff "Spielwirklichkeit" damit um den ersten Aspekt "Kreieren neuer Spiele auf der Basis von Kommunikation" erweitert worden.

Seine Verkürzung besteht darin, daß das Spiel als "Match" bedeutungsmäßig auf die Ebene der empirischen Sportwissenschaft heruntergeholt wird und im Gegensatz zur Spielauffassung der geisteswissenschaftlichen Sportpädagogik (Objektivation des Bewegungsspiels - game) und zum existentialen Phänomen der philosophischen Anthropologie (Metapher "homo ludens") gesehen wird (vgl. Schaller, 1975, 28).

> Auf eine bestimmte Wertigkeit einer solchen Verkürzung in der Auffassung von Spiel soll hier im Rahmen dieser Arbeit nur hingewiesen werden. In diesem Zusammenhang wird von uns das Problem der Dominanz des technischen erkenntnisleitenden Interesses in der empirischen Sportwissenschaft und die mit ihr in Verbindung stehende vorherrschende Messungs- und Rationalisierungsproblematik gesehen. Dies dürfte in der Tendenz einer Bevorzugung meßbarer Leistungen gleichkommen.

Besonders interessant hinsichtlich des Begriffs "match" ist hier, daß er, auf das Beispiel von Bernsdorff/Hartmann bezogen, wegen des in ihm notwendigen Gewinners und Ver-

lierers oder der für ihn unerläßlichen Gegebenheit von Sieg oder Niederlage (vgl. dazu Enninger, 1968) eigentlich nicht zutrifft. Hiernach blieben in erster Linie die "konfliktträchtigen" und "konfliktlösenden" Beispiele als exemplarisch für die Möglichkeiten kommunikativer Erziehung nach Schaller bestehen.

Der Versuch, durch Überwindung defekter Spielsituationen mittels Sprache, ohne Berücksichtigung der von Mollenhauer oder von Baacke herausgearbeiteten kommunikativen Möglichkeiten, die Spielwirklichkeit zu verbessern, beseitigt nicht die Gefahr, daß man phasenweise von einem Spielabbruch in den nächsten gerät.

Mit dieser eingeschränkten und punktuellen Sichtweise kommunikativer Erziehung wird u.E. eigentlich der zweite Schritt vor dem ersten vollzogen. Hier wird nach Mollenhauer die Ebene des Diskurses mit ihren metakommunikativen Anforderungen vorausgesetzt, wo "einfacher kommunikativer Umgang" angesichts der Sprachlosigkeit des herkömmlichen Sportunterrichts schon einen Gewinn darstellen würde.
Das Gelingen sogearteter spezieller Maßnahmen in der Sportspielerziehung dürfte abhängig sein vom jeweiligen Entwicklungsstand der Spielenden: von ihrer "kommunikativen Kompetenz".

Die Sprachlosigkeit des Sport (-spiel)unterrichts, die von Schaller angeführte Defektivität der Spielwirklichkeit, lehrerzentrierter Unterricht, all dies spricht nicht dafür, daß die kommunikativen Voraussetzungen für Lösungen von Konflikten im Sportspiel-Unterricht durch allgemeine Sprachmittel besonders günstig sind.

Durch das Beispiel von Wertheimer wird indessen für Schaller ersichtlich, "daß Kinder für eine verbale Kommunikation dann hinreichend gerüstet sind, wenn es sich um Spielsituationen handelt, für die sie kompetent sind:

Kinder sind imstande, Programme für spielverbessernde Maßnahmen zu entwickeln, diese zu artikulieren und zu praktizieren, wenn sie die Strukturen des Spiels und die sozialen Bezüge, ihre "Rollen" in ihnen verstehen und einschätzen können" (Schaller, 1975, 78).

Aufgrund unserer eigenen Sportspielerfahrung wissen wir jedoch, daß sogar bei Erwachsenen gerade die Selbsteinschätzung von sozialen Bezügen und Rollen im Sportspiel sehr häufig eine Fehleinschätzung ist und bei mangelnder Diskussionsmöglichkeit nicht selten die Ursache für Konflikte darstellt. Daß dennoch Kinder trotz der von Schaller angeführten Spieldefektivität, die an keiner Stelle belegt wird, für etwas "kompetent" sein sollen, wofür Erwachsenen häufig die Kompetenz fehlt, ist nicht unbedingt einleuchtend.

Eine derartig einseitig ansetzende kommunikative Sportspiel-Erziehung, wie Schaller sie versteht, hat unserer Meinung nach Aussicht auf Erfolg, wenn neben individuellen allgemeinen kommunikativen Möglichkeiten schon kommunikative Fähigkeiten in strategischer und diskursiver Hinsicht (s. Kapital 2.3) andeutungsweise gegeben sind. In der behaupteten defekten Spielwirklichkeit dürfte dies nicht der Fall sein.

Im Hinblick auf den Erwerb solcher kommunikativen Voraussetzungen erscheint uns der Ansatz von H.-J. Schaller als zu speziell und zu eng.

3.4 Sportspiel und Interaktion

Dietrich benutzt bei der Behandlung des Themas "Sportspiel und Interaktion" (1974) als Bezugsrahmen die Problemfelder Sportspiel, Sozialisation und Gesellschaft. Sein Ziel, "Interaktionen im Sport, insbesondere im Sportspiel zum Gegenstand sozialisationstheoretischer Auseinandersetzungen zu machen" (Dietrich, 1974, 55), versucht er durch die Beschäftigung mit zwei Fragen zu erreichen:

"1. Wie wird die Sozialisationsfunktion von Sport und Sportspiel bewertet?

2. Welche didaktischen Gesichtspunkte müssen beachtet werden, wenn im Sportunterricht Spielenlernen als soziales Lernen arrangiert werden soll" (Dietrich, 1974, 55)?

Die unterschiedliche Bewertung von Sport und Sportspiel sieht er in ursächlichem Zusammenhang mit Kontroversen gesellschaftstheoretischer Auffassung. Von der Betrachtung des Sportspiels aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der Gesellschaftstheorien des strukturellen Funktionalismus (Hauptvertreter Parsons), der Konflikttheorie (Dahrendorf) sowie der kritischen Theorie (Goffmann, Habermas) leitet Dietrich drei Thesen ab, die drei widersprüchliche Standpunkte zur Sozialisationsfunktion von Sportspiel widerspiegeln:

"a) Im Theorieverständnis der strukturell-funktionalen Gesellschaftstheorie (Parsons u.a.) erscheint das Sportspiel als ein Musterbeispiel stabil eingespielter Interaktionen, in dem trotz auftretender Spannung die Gleichgewichtsbedingungen des Systems selbstregulativ wiederhergestellt werden..." (Dietrich, 1974, 56).

"b) Im Theorieverständnis Dahrendorfs erscheint Sport als ein zwanghaftes Rollensystem, in dem Konflikte

zwar dargestellt sind, ohne daß sie rational gelöst würden und damit das soziale Handlungssystem selbst verändert würde" (Dietrich, 1974, 57).

"c) Im Theorieverständnis des Interaktionismus (erweiterte Rollentheorie, Habermas u.a.) erscheint das soziale System Sport als eine ritualistisch beschränkte Kommunikationsform, als pathologischer Grenzfall sozialer Beziehung,

- in dem die Komplementarität von sozialer Wertorientierung und individueller Bedürfnisposition zwanghaft aufrechterhalten wird,
- in dem die Deckung von Definition der Rolle und Interpretation der Handelnden nur um den Preis des Verzichts auf Individuierung zu erreichen ist,
- und in dem eine zwanghafte automatische Verhaltenskontrolle die Normen als verinnerlichte Rollen gewährleistet" (Dietrich, 1974, 6o).

Diese unterschiedlichen Beurteilungen aus der Sicht verschiedener Gesellschaftstheorien beziehen ihre Bewertungsmaßstäbe nach Dietrich von dem sichtbaren Ablauf des Spiels her und stützen sie auf "Beobachtung des äußeren Verhaltens" von Spielenden und auf das Spiel als "Endstück eines insgesamt unabgeschlossenen Lernprozesses". Hier wird Spiel punktuell und nicht in seiner Entwicklung betrachtet, denn "über den Lernprozeß selbst wissen wir wenig. Aber gerade er ist entscheidend für die Entwicklung der sozialen Handlungsfähigkeit eines Individuums" (Dietrich, 1974, 6o).

Die Frage nach der Bewertung der Sozialisationsfunktion von Sport und Sportspiel kann damit nicht durch gesellschaftstheoretische Sichtweisen des Sportspiels, wie es sichtbar und verhaltensmäßig abläuft, vorgenommen werden. Eine Beurteilung hat demnach als Bezugsrahmen den Lern-

prozeß des Sportspiels mit einzubeziehen (vgl. Dietrich, 1974, 60).

Die Frage nach den spezifischen didaktischen Gesichtspunkten, die berücksichtigt werden müssen, wenn der Sportspiel-Lernprozeß als soziales Lernen aufgefaßt wird, geht Dietrich an, indem er Sportspiel einmal unter dem Gesichtspunkt von Arbeitsstrukturen und zum anderen unter dem Aspekt von Interaktionsstrukturen betrachtet.

Bezugnehmend auf Habermas, werden Arbeit und Interaktion, "zwei unterschiedliche Typen sozialen Handelns", durch unterschiedliche "Handlungstypen" bestimmt. Zur Verdeutlichung dessen, was Dietrich unter Spielen als Arbeit und als Interaktion versteht, soll im folgenden seine Übersicht "Spielenlernen als soziales Lernen" wiedergegeben werden. Dort wird neben dem Kriterium Handlungstyp noch abweichendes Verhalten, Bewertung, Kontrollinstanz, Funktion der Sprache, Motiv, Intention und Formen des Erwerbs beim Spielen differenziert nach Spielen als Arbeit und Spielen als Interaktion betrachtet:

Spielenlernen als soziales Lernen

S P I E L E N	
als Arbeit	als Interaktion
H A N D L U N G S T Y P	
zielorientiertes, strategisches (Tore schießen), "zweckrationales Handeln"	interpersonales, kommunikatives Handeln (sich auseinandersetzen, sich anderen darstellen)
A B W E I C H E N D E S V E R H A L T E N	
Störung zielabweichend	sozialer Konflikt, Normen, Regel verletzend

BEWERTUNG

unökonomisch (Tändelei, Verspieltheit)	unfair, Verletzung des Rollenspiels, Spielverderber

KONTROLLINSTANZ

Schiedsrichter	Gruppeninterne soziale Kontrolle

FUNKTION DER SPRACHE

monologisch	dialogisch

MOTIV / INTENTION

a) Reichtum anhäufen (Tore, Punkte sammeln)	Rollenspiel, Selbstdarstellung, gelungene Kommunikation, Handeln auf Gegenseitigkeit
b) Macht ausüben (Bezwingen, Beherrschen des Gegners)	

FORMEN DES ERWERBS

motorisches Lernen	soziales Lernen
Präzisierung von Fertigkeiten (Technik) und Handlungskomplexen (Taktik)	Verinnerlichung von Normen und flexible Anwendung im Rollenspiel

Bei dieser Darstellung des Spielens einerseits als Arbeits- und andererseits als Interaktionsstrukturen fällt der Sprache eine besondere Bedeutung zu, die in der gegensätzlichen Charakterisierung von "monologisch" (Arbeit) und "dialogisch" (Interaktion) ihren Ausdruck findet.

Nicht weniger bedeutsam scheint uns der Hinweis Dietrichs auf die "quasi-sprachliche Funktion" motorischer Vollzüge im Sportspiel zu sein. Zum besseren Verständnis und der sportpädagogischen Relevanz dieses Problemfeldes wegen erscheint uns eine weitgehend im vollen Wortlaut vorgenommene Wiedergabe der Ausführungen Dietrichs als gerechtfertigt.

"Das Spiel kann zwar sprachfrei ablaufen, es kann doch keinesfalls als nichtsprachliches Verhalten bezeichnet werden... Ein Spieler, der einem anderen den Ball zupaßt, bringt damit zum Ausdruck: übernimm Du den Ball bzw. die von mir geleistete Vorarbeit und versuche mehr daraus zu machen. Auf diese Weise können in eindeutig definierten Spielsituationen sogar Handlungspläne entworfen und durch außersprachliche Kommunikation (durch Gesten und Teilhandlungen) angeboten werden. Ein Spieler, der sich freiläuft, bietet dem Ballführenden einen Handlungsplan an, in dem er selbst eine Rolle spielt. Unter diesem Aspekt ließe sich die Spielleistung von Spielern daran messen, wieviel Teilstrategien (Handlungspläne) sie in einer gegebenen Spielsituation (Problemlöse-Situation) zu entwickeln und durch nicht-sprachliche Kommunikation zu übermitteln vermögen" (Dietrich, 1974, 61 f.).

Es wird darauf hingewiesen, daß damit motorische Vollzüge im Sportspiel einmal als Kommunikationssymbole aufgefaßt werden können, andererseits als Symbole eines Rituals, beide jedoch sind in Abhängigkeit von unterschiedlichen Spiellernprozessen zu sehen.

Versteht man menschliche Bewegung als Kommunikationssymbol, "dann muß sie für die anderen interpretierbar sein, d.h. in Sprache zurückübersetzbar sein. So gesehen wäre es konsequent, motorische Handlungen, die Kommunikationssymbole sein sollen, auch als solche zu erlernen, was heißt, sie im sozialen Kontakt anzueignen, zunächst unter Nutzung des interpretativen Sprachgebrauchs bis hin zur sprachlosen, quasi-sprachlichen Handlung. Geschieht dies nicht, werden also motorische Handlungen formal aufgebaut (wie das in der herkömmlichen Spielmethode die Regel ist), so bleiben die Lernenden im Sinne des 'restringierten Sprachkodes' (Bernstein) dem Handlungskontext verhaftet. Das Spiel wird zum Ritual, aus dem sich die Schü-

ler nicht befreien können, weil sie nicht über den dazu notwendigen kontext-relevanten interpretativen Sprachgebrauch verfügen" (Dietrich, 1974, 62).

Von Dietrich werden die beiden Arten Spielen als Arbeit und Spielen als Interaktion als zwei unterschiedliche Zugänge zum Sportspiel im Spiellernprozeß charakterisiert: Einer von ihnen wird von den Funktionen der Spielenden (Spiel als Interaktion) her vollzogen, der andere von den Formen des Spiels her (Spiel als Arbeit) vorgenommen. "Diszipliniertes, lautloses Spielen" als Spielgeschehen, wie es sich dem Beobachter darbietet, gibt keinen Aufschluß über den je spezifischen Zugang, der auf Grund der unterschiedlichen Akzente didaktisch auch unterschiedlich zu bewerten ist.

"Diszipliniertes, lautloses Spielen kann... als Ergebnis eines gelungenen Interaktionsprozesses gesehen werden, in dem mehrere Personen ihre divergierenden Rollenvorstellungen durch sprachliche Auseinandersetzungen solange aneinander abgearbeitet haben, bis dieses lautlose Einverständnis erreicht wurde... Sieht man allerdings das disziplinierte lautlose Spiel nicht als das Ergebnis einer Interaktion an, sondern als den Prozeß des sozialen Lernens selbst, so muß ein solches Spiel als 'ritualistisch beschränkte Kommunikationsform' angesehen werden, in der nur sehr beschränkt... Grundqualifikationen des Rollenspiels angeeignet werden können" (Dietrich, 1974, 62).

Ausgehend von einer in erzieherischer Hinsicht höheren Beurteilung des Miteinander-Spielens im Spiellernprozeß skizziert Dietrich ein Bild vom Spiellern-Unterricht: "Aufgabe des Lehrers wäre es, einen Spielgedanken anzubieten, der eine Handlungssituation bewußt sehr diffus umreißt. Die Schüler entwickeln dazu Handlungspläne, was zugleich heißt, sie entwerfen für sich Rollen, die sie

mit ihren Mitspielern und Gegenspielern soweit absprechen und abstimmen müssen, bis widersprüchliche Rollenmomente bis zu einer relativen Eindeutigkeit abgearbeitet wurden. Die von den Spielern präzisierten Regeln entsprechen den Handlungsnormen, die als Verhaltenskontrollen zugleich sanktionierende Funktionen erfüllen. Da das sprachlich, d.h. dialogisch entwickelte Regelbewußtsein nicht immer und sofort deckungsgleich ist mit dem praktischen Tun der Spieler, wird es zwangsläufig zu Konflikten kommen, die neue Absprachen, Sanktionen oder Differenzierungen notwendig machen. Der soziale Konflikt ist nicht Sonderfall, sondern der Normalfall eines solchen Unterrichts" (Dietrich, 1974, 62 f.).

Mit der hier von Dietrich skizzierten Form des Spiellern-Vorgangs als sozialem Lernprozeß, die er idealtypisch auf dem Boden des symbolischen Interaktionismus gegründet sieht, wird auf die anfangs aufgestellten Thesen Bezug genommen. Soverstanden korrespondiert Spiel nicht mit den gesellschaftstheoretischen Gleichgewichtsvorstellungen des strukturellen Funktionalismus, sondern entspricht eher der Auffassung der Konflikttheorie, wobei jedoch die Konflikthaftigkeit reduzierbar ist durch symbolische Interaktion, durch sprachliches Inter-Agieren im Sinne der kritischen Theorie: "gelungene Konfliktlösung wäre ein Teilerfolg sozialen Lernens. Solche Lernprozesse können durchaus in disziplinierten lautlosen Spielen enden. Von Ritualen unterscheiden sich auf diese Weise entstandene Spielformen insofern, als die Spieler zu jeder Zeit in der Lage sind, quasi-sprachliche Handlungen wieder auf die sprachliche Ebene zu transponieren und nach Bedarf zu ändern. Dies ist im erzwungenen Ritual nicht möglich. Man muß allerdings damit rechnen, daß der hier beschriebene idealtypische Lernprozeß nicht automatisch zu den Sportspielen führt, wie wir sie kennen. Wir müssen mit beträchtlichen Modifikationen rechnen" (Dietrich, 1974, 63).

Solche "Modifikationen zu den Sportspielen" werden über "strategische Interpretation von Problemlöse-Situationen" und "Entwicklung alternativer Handlungspläne" durch das Medium der Sprache, durch "symbolische Interaktion" erreicht.

Dies entspricht der Richtung, die auch Bernsdorff/Hartmann in der Sportspielerziehung mit ihrer Möglichkeit "Volley-Spielen statt Volleyball-Spielen" mittels Sprache über offene "Handlungssituationen" einschlagen, und die mit noch größerer Offenheit ohne jegliche Vorgabe durch den Lehrer auch von Dieckert angestrebt wird.

Neben diesen "Modifikationen zu den Sportspielen", die über mehr kreativ-kommunikative Akte erreicht werden, erscheinen uns zwei der von Dietrich herausgearbeiteten Aspekte von besonderer Bedeutung zu sein:

1. Über das Medium der Sprache können die Arbeitsstrukturen, die dem herkömmlichen Sportspiel-Unterricht bei seiner formalen Übermittlung von technischen und taktischen Spielhandlungen zugrundeliegen, in Interaktionsstrukturen umgewandelt werden. Als wichtig bleibt in diesem Zusammenhang festzuhalten: Schon das Erlernen motorischer Fertigkeiten kann dialogisch (kommunikativ) erfolgen, d.h. auch vom Anfang des Spiellernprozesses großer Sportspiele an.

2. Unter dieser Voraussetzung gelangt das Sportspiel relativ schnell zu einem Rollenspiel, in dem Rollen abgesprochen, ausgehandelt und im Konsens mit den Mitspielern übernommen werden. Bedeutsam ist hier, daß die Schüler damit erworbene, statt vom Lehrer zugewiesene Rollen übernehmen.

Auf die Bedeutung des letztgenannten Punktes, des Sportspiels als Rollenspiel, wollen wir später noch näher eingehen.

Dietrich gibt uns mit seinem Beitrag "Spiel und Interaktion" einen Überblick über verschieden akzentuierte Spiellernprozesse. Durch die Analyse dieser Prozesse zeichnet er einmal ein Bild von Spielerziehung, wie sie ist, und ein anderes, wie sie betrieben werden könnte oder sollte. Der Schlüssel, der den Zugang zu letzterem verschafft, ist bei Dietrich "Interaktion", die Grundlage für sinnvolle Spielerziehung.

Da es sich bei dieser Veröffentlichung mehr um eine sporttheoretische Grundlegung von Spielerziehung ohne unmittelbaren Praxisbezug handelt, können von ihr auch nur indirekte Hinweise auf die im Rahmen der kommunikativen Didaktik herausgearbeiteten unterrichtlichen Merkmale wie didaktische Rotation, Symmetrie und Reversibilität und den Beziehungsaspekt hergeleitet werden. Die Voraussetzungen dafür sind bei Dietrich in der Hervorhebung von Interaktion und dialogischer Vermittlung von Spiel erkennbar.

3.5 Zusammenfassung

Bevor wir uns der allgemeinen Spielerziehung und -forschung zuwenden, wollen wir in einer ersten Zusammenfassung die Gemeinsamkeiten sowie die Abgrenzungen und Unterschiede der besprochenen Beiträge dieser z w e i t e n B e t r a c h t u n g s e b e n e , der Sportspielerziehung, festhalten. Dabei soll gleichzeitig untersucht werden, ob nicht eine Zusammenschau dieser Beiträge Möglichkeiten neuer Impulse für die Sportspielerziehung bietet.

Trotz der jeweils ganz speziellen Anliegen der Beiträge ist eine allgemeine Tendenz zu erkennen. Es zeichnet sich ab, daß man insgesamt für mehr Sprache und für mehr Offenheit beim Sporttreiben eintritt. Deutlicher sind die gemeinsamen Zielvorstellungen zu fassen, wenn man berücksichtigt, gegen was sie sich richten: gegen die Sprachlosigkeit beim Sporttreiben, gegen Defektivität des Sportunterrichts und gegen die Defektivität der Spielwirklichkeit.

Gegen die Sprachlosigkeit will man im Sinne kommunikationsdidaktischer Überlegungen symbolische Interaktion bzw. verbale Kommunikation als Dialog, Diskussion, Gespräch genutzt wissen. Sport und Sportspiel sollen nicht auf sportmotorische Vollzüge beschränkt bleiben, sondern mehr Sprache, mehr Kommunikation und Interaktion einbeziehen. Dies gilt in besonderem Maße für den Sportspielunterricht. Diesem Unterricht werden in seiner herkömmlichen Form erzieherische Funktionen abgesprochen, da in ihm ausschließlich und einseitig sportmotorische Fertigkeiten zu seiner Grundlage gemacht werden.

Hauptgrund und Ursache für die Defektivität des Sportspielunterrichts ist neben organisatorischen Mängeln wie Jahrgangsklassen und geschlechtsspezifischer Edukation der Lehrer. Er gibt den Schülern zu wenig (oder gar keine)

Gelegenheit, Entscheidungen mitzutragen und selbstverantwortlich zu handeln. Statt offener Handlungssituationen und Problemstellungen gibt es Anweisungen und Instruktionen. Auch die im Sportspiel auftretenden Probleme werden allein im Sinne des Lehrers bzw. nach seinen Vorstellungen gelöst. Didaktische Rotation, Symmetrie und Reversibilität sowie Beziehungsaspekte, wie sie die Kommunikations-Didaktik fordert, bleiben weitestgehend unberücksichtigt.

Sprachlosigkeit, monologisches und formales Lehren von Bewegungsfertigkeiten und taktischen Spielhandlungen kennzeichnen eine zugrundeliegende Spielauffassung, die Sportspiel als "Ritual" betrachtet, und die in ihrem Vermittlungsprozeß lediglich Arbeitsstrukturen anstelle von Interaktionsstrukturen wiedererkennen läßt. Auch die Defektivität der Spielwirklichkeit, auf die H.-J. Schaller hinweist, hat sicherlich darin ihre Ursachen.

Gegen diese Unzulänglichkeiten im gesamten Sportspielbereich wird in den Beiträgen ein Verständnis von Spiel gesetzt, das Interaktionsstrukturen als seine Grundlage ansieht. Im Hinblick auf die jeweiligen Defekte kommt in einer Zusammenschau dieser Beiträge der kommunikativen Spielerziehung somit eine sozusagen therapeutische Bedeutung zu. Es könnte somit der Eindruck entstehen, daß kommunikative Sportspielerziehung hier als eine Art Allheilmittel angepriesen werden soll.

Wenn durch dialogische Spielerziehung Problem- und Konfliktbewältigung (Schaller, H.-J., siehe auch Bauer/Kleindienst, 1974) sowie Individualisierung und ein Zuwachs an Kreativität (Bernsdorff/Hartmann und Dieckert) erreicht werden soll, dann wird solche dialogische Spielerziehung angesichts der angeführten Mängel und Defekte in die Nähe einer Psychotherapie gerückt.

Eine gewisse Einseitigkeit im Hinblick auf die Praxis ist

indessen bei diesen neuen Ansätzen - ausgenommen dem von Dietrich - nicht zu übersehen. Sie findet einmal dadurch ihren Ausdruck, daß Spielerziehung ausschließlich unter dem Aspekt der Vermittlung von Interaktionsstrukturen betrieben werden soll und Arbeitsstrukturen völlig ausgeklammert werden sollen.

Weiterhin ist den Beiträgen anzulasten, daß in ihnen, trotz ihrer im einzelnen als positiv zu bewertenden Innovationsvorschlägen, jeweils nur ein Problembereich des Sports bzw. der Sportspielerziehung, und das auch nur unter ganz bestimmtem Aspekt, angegangen wird.

Während sich die Ausführungen von Bernsdorff/Hartmann und Dieckert mehr auf das Zustandekommen von Spiel konzentrieren, sind die kommunikativen Bestrebungen von H.-J. Schaller in erster Linie auf defekte Spielsituationen gerichtet. Im Falle der Beiträge von Bernsdorff/Hartmann und Dieckert gilt nicht nur die Einschränkung auf das Zustandekommen von Spiel. Ihre Beschäftigung mit ausschließlich freien oder ungebundenen Spielen (im Gegensatz zu den durch Regelwerk u.a. gebundenen Spiele wie die sogenannten großen Spiele) stellt eine weitere perspektivische Verengung von Spiel und Spielerziehung dar.

Trotz dieser Kritik sind die Konsequenzen, die sich aus diesen Beiträgen ergeben, nicht geringzuschätzen. Schließlich stellen die dort skizzierten mehr oder weniger freien oder ungebundenen Spielmöglichkeiten nicht nur Alternativen zu den großen Spielen dar. Neben einem vorstellbaren Transfereffekt aufgrund der auf Konsens und Absprache zustandegebrachten Faktoren wie Spielidee, Regelwerk, zeitliche und räumliche Begrenzungen machen die miteinander Spielenden nicht nur die Erfahrung, daß derartige Festlegungen eben auch im großen Spiel notwendig sind. Beschreiben und Absprechen von erlaubten und unerlaubten Bewegungen, das Absprechen und Aushandeln von Rollen, Umgehen mit schwachen und starken Spielerpersönlichkeiten,

Einarbeitung und Einfügen in eine Mannschaft haben durchaus ihren Wert.

Als nicht weniger wertvoll kann das von H.-J. Schaller vorgestellte kommunikative Spielmodell mit dialogischer Problemlöse- und Konfliktbereinigungsfunktion angesehen werden. Sie stellt, wenn sie genutzt werden kann, Chancen dar für das Abklären von Beziehungen zwischen Interaktionspartnern, für das Definieren, Aushandeln, Zuweisen von Rollen sowie für das Erkennen von Interessen, Motivationen, Intentionen, von Einstellungen und Meinungen von Spielpartnern.

> Dennoch ist in all diesen Beiträgen mit der Hervorhebung dialogischer Notwendigkeit, mit der Forderung nach sprachlicher Interaktion im jeweils aufgewiesenen punktuellen Bereich der Sportspielerziehung nur das Medium, die Sprache, und noch kein Instrumentarium geliefert. Die Frage, wie diese Dialogisierung im Unterricht entwickelt werden kann, wird nicht beantwortet. Damit werden dem Lehrer, der als Schlüsselfigur in diesem Problembereich Sportspielunterricht identifiziert wurde, nur unzureichende Hilfen gegeben. Er wird wiederum mit ziemlich vagen Vorstellungen und gedanklichen Konstruktionen konfrontiert.

In den Beiträgen mit einem ausdrücklich kommunikativen Anspruch (Schaller, Bernsdorff/Hartmann und Dieckert) wird nur bedingt Bezug genommen auf die durch die Erziehungswissenschaft erbrachten Erkenntnisse, die doch im Zusammenhang mit der erst einmal herauszubildenden Kommunikationsfähigkeit im Sportunterricht Hilfen anbieten könnten: Man geht weder auf kommunikative Schemata, etwa im Sinne Mollenhauers, noch auf Kommunikationssituationen nach Baackes Vorstellungen ein. Es muß aus diesem Grunde der Eindruck entstehen, daß vereinzelte kommunikative Gesichtspunkte aus der Erziehungswissenschaft ein wenig unreflektiert übernommen und diesen Konzeptionen bzw. Programmatiken sozusagen "aufgestülpt" worden sind.

Ansätze für die Schaffung eines solchen für die gesamte Spielerziehung nützlichen Instrumentariums beinhaltet der Beitrag von Dietrich, der Hinweise gibt, wie dieser Dialo-

gisierungsprozeß im Unterricht eingeleitet oder weitergeführt werden kann. Hier allein wird sichtbar, daß kommunikative Kompetenz (s. Kapitel 2.3) nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erst einmal im Spiellernprozeß geschaffen werden muß.

Die von Dietrich angedeutete Richtung der Überwindung von Arbeitsstrukturen im Sportspiellernprozeß durch Berücksichtigung von Interaktionsstrukturen vom Beginn der Vermittlung erster motorischer Fertigkeiten an soll von uns weiterverfolgt werden. Dabei wollen wir - angeregt besonders durch die kommunikative Didaktik - die Sportspielerziehung mehr als ein sozialpsychologisches Geschehen verstehen (vgl. dazu auch aus dem sportpädagogischen Bereich Buchmann, 1972 und Eichler, 1974).

Die nachfolgende Übersicht soll verschiedene Spiellernprozesse darstellen, wie sie sich aufgrund der hier behandelten sportpädagogischen Beiträge ergeben.

Spielenlernen als Prozeß

Spielenlernen

als Arbeit (monologisch)

gebundene
Spiele (Sportspiele)

formale
Vermittlung

Spiel als
Ritual

als Interaktion (dialogisch)

freie
(ungebundene)
Spiele

sprachlich-
funktionale
Vermittlung

Modifikationen
von Sportspielen
als Rollenspiel

gebundene
Spiele (Sportspiele)

Technik: technische Spiel-
+ handlungen
Taktik: taktische Spiel-
handlungen

Sportspiele als
Rollenspiel

4. Drei Spielkonzeptionen aus dem Bereich der allgemeinen Spielerziehung und Spielforschung

Bisher haben uns die in erster Linie sozialpsychologischen Zielperspektiven kommunikativer Didaktik eine allgemeine und die grundsätzlich dialogischen Zielvorstellungen der sportpädagogischen Spielerziehung mit der Bevorzugung von Interaktionsstrukturen statt Arbeitsstrukturen eine spezielle Richtung gewiesen. Auf der d r i t t e n B e t r a c h t u n g s e b e n e , der Ebene der allgemeinen Spielerziehung und Spielforschung, wollen wir die aufgezeigten Tendenzen weiterverfolgen.

Dabei gehen wir davon aus, daß die Sportspielerziehung neuer allgemeiner Impulse für alle Beteiligten, Lehrer wie Schüler, bedarf. Weiterhin halten wir zusätzliche spezielle gruppenspezifische Anstöße für erforderlich, weil auch Kommunikationsprozesse im Sinne Mollenhauers oder Baackes sowie die aufgezeigten sportspezifischen allein u.E. nur allgemeine Verbesserungsmöglichkeiten für die Struktur einer Spielgruppe bewirken können.

Zusätzliche Anregungen erhoffen wir uns bei unserem weiteren Vorgehen auf der dritten Betrachtungsebene von Spielkonzeptionen, die wir exemplarisch auswählen wollen im Hinblick auf unsere oben genannten Erfordernisse zur Verbesserung der Sportspielerziehung. Unsere Überlegungen wollen wir dabei auf zwei Annahmen stützen:

1. Wir gehen aus von der Vorstellung (wie sie etwa bei Homans zu finden ist), daß es in einer Gruppe ganz allgemein auffindbare sozialpsychologische Strukturen dynamischer Art gibt, die eine Gruppe zum Fortbestehen braucht: Es gibt Motivationen, die Aktivitäten auslösen; durch sie werden Beziehungen zu andern Gruppenmitgliedern eingegangen, die wiederum zu neuen Motivationen, Aktivitäten, Beziehungen usw. führen (vgl. Homans, G.C.: Theorien der sozialen Gruppe, 1960).

2. Beim Sportspiellernprozeß gibt es einen Spiellernprozeß und einen Gruppenlernprozeß. Beide können für sich betrachtet werden, obwohl sie nur theoretisch zu trennen sind und praktisch in einem Wirkungs- und Bedingungszusammenhang stehen.

Diese beiden Annahmen erscheinen uns aus folgenden Gründen von Wichtigkeit zu sein: Obwohl nach unserer ersten Annahme durch Motivationen Aktivitäten und Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern gestiftet werden, so sind diese jedoch im herkömmlichen Sportunterricht weitestgehend für den Spiellernprozeß und nicht gruppenspezifisch genutzt worden.

Da aber beide, der Spiellernprozeß und besonders der Gruppenlernprozeß, in der Sportspielerziehung verbesserungsbedürftig sind, wollen wir Konzeptionen mit verschiedenen Schwerpunkten auswählen, deren Erkenntnisse und Perspektiven insgesamt ineinandergreifen und ein Geflecht von weiterführenden Maßnahmen ergeben sollen. Die Auswahl der Spielkonzeptionen wird u.a. nach folgenden Kriterien vorgenommen:

a) sie sollen jeweils neuere Aspekte zum Thema Spiel oder Spielerziehung beinhalten,
b) sie sollen jeweils auf umfassende unterschiedliche Theorien gegründet sein.

Damit die behandelten kommunikativen Ansätze weiterentwickelt werden können, wollen wir aus einigen Spielkonzeptionen mit kommunikativem Schwerpunkt eine auswählen. Neben Beiträgen von Daublebsky (1971/1973), Hundertmarck (1969/1972), Vollert (1970) und Hechinger (1970) mit mehr sozialen Fragestellungen und Betonung des Rollenspiels wird die Spielkonzeption von Krappmann (1973, siehe auch 1971 und 1975) den oben genannten Kriterien am ehesten gerecht.

Im Hinblick auf die für die Sportspielerziehung erforderlichen neuen Impulse allgemeiner Art entscheiden wir uns für die Konzeption von Heckhausen (1964, siehe auch 1966!) mit motivationalem Schwerpunkt. Außer in Veröffentlichungen

von Calliess (1972/1973) werden motivationale Aspekte der Spielforschung weitestgehend in entwicklungspsychologischen Beiträgen und solchen zur Lernforschung wie bei Mutschler (1969) mitabgehandelt. Allein Heckhausens Entwurf kommt einer Theorie gleich und wird von Flitner als einer "der originellsten Beiträge zur jüngeren Spieltheorie" und als "Theorie der Motivation zweckfreier Tätigkeiten" (Flitner, 1975[4], 55ff) bezeichnet.

Hinweise hinsichtlich der erforderlichen speziellen gruppenspezifischen Anstöße für die Sportspielerziehung bekommen wir besonders durch Beiträge bezüglich der Sozialentwicklung im und durch Spiel. Unter dieser Thematik sind auch die von Piaget (1954) und Chateau (1969/1974) einzuordnen. Der Beitrag von Schmidtchen/Erb nimmt unter diesen Veröffentlichungen eine Sonderstellung ein, weil sie sich u.a. mit dem Thema "Spiel und soziale Interaktion" beschäftigen und dabei verschiedene Spielmodelle wie die von Helanko (1958), Chateau (1969), Parten (1933), Eifermann (1971), Smilansky (1973) u.a. verarbeiten. Als besonders ergiebig im Hinblick auf Sportspielerziehung scheint der Teil ihres Beitrages zu sein, der auf der Systemtheorie von Helanko aufbaut.

Damit soll zuerst die Spielkonzeption von Krappmann auf ihre weiterführenden kommunikativen Möglichkeiten hin untersucht werden. Im Anschluß daran soll die Spieltheorie von Heckhausen im Hinblick auf die allgemein motivationalen Möglichkeiten hinterfragt werden. Auf zusätzliche gruppenspezifische Anregungen hin wollen wir den Beitrag von Schmidtchen/Erb untersuchen.

Die sich aus den Konzeptionen auf dieser dritten Ebene ergebenden Perspektiven sollen mit denen der beiden ersten Ebenen zuletzt zusammengefaßt werden zu dem Versuch, den Spiellernprozeß und besonders den Gruppenlernprozeß im Sportspiel weiterzuführen und Sportspielerziehung von ihrer Enge und Einseitigkeit zu befreien.

4.1 Spiel unter kommunikativem Aspekt

L. Krappmann, der Verfasser des Beitrages "Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen" kann in Deutschland mit Oevermann, Strauß, Dreitzel u.a. zu den Verfechtern der jüngeren Rollen- und Interaktionstheorie gezählt werden (vgl. Mollenhauer, 1976[3], 84 und Flitner, 1975[4], 98). Sie haben vor allem die Interaktion zur Grundlage sozialisationstheoretischer Überlegungen gemacht.

Im Mittelpunkt ihres Interesses steht nicht mehr die Problematik, die sich aus dem Gegenüber von Identität des einzelnen einerseits und den von ihm zu übernehmenden gesellschaftlich geprägten Rollen andererseits ergibt. Ihre Aufmerksamkeit gilt in erster Linie der Identität des einzelnen sowie seinen Möglichkeiten, die sich ihm beim Aufsuchen und Prägen neuer Rollen bzw. bei der Abänderung und Neudefinition von Rollen ergeben und zwar über den Konsens der Beteiligten, d.h. durch Interaktion (vgl. Flitner, 1975[4], 98f).

Bei Krappmann ist neben dem Einfluß von Goffmann (1961, 1963) besonders der von Mead (1968) und dem auf ihn zurückzuführenden symbolischen Interaktionismus (im erziehungswissenschaftlichen Bereich vertreten besonders durch Mollenhauer) zu verspüren. Hier soll jedoch weder die Rollen- und Interaktionstheorie noch der symbolische Interaktionismus zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden, sondern nur kurz auf die Begriffe "Identität" und "Spiel" eingegangen werden, die beide bei Mead eine Schlüsselfunktion einnehmen; dies auch nur in dem Maße, als dadurch Krappmanns Anliegen, die Bedeutung des Spiels für die Schule herauszustellen, verdeutlicht werden kann.

Die Identität entwickelt sich nach Mead in zwei Stadien, die er im Spiel und im Wettspiel sieht. "Im Spiel übernimmt das Kind nacheinander die Rollen von Personen und

Tieren, die in seinem Leben von Bedeutung sind. Man sieht dabei ganz deutlich die Übernahme von Haltungen anderer durch die Selbstanregung der vokalen Geste, während in späteren Stadien des Lebens derartige Haltungen verkürzter und schwerer auszumachen sind. Innerhalb des Wettspiels identifiziert man sich jedoch mit allen anderen an der gemeinsamen Tätigkeit beteiligten Individuen - man muß die ganze organisierte Tätigkeit in der eigenen Identität haben, um die eigene Rolle erfolgreich ausfüllen zu können. Hier nimmt die Person nicht nur die Rolle einer bestimmten anderen Person, sondern die jedes Teilnehmers ein; sie verallgemeinert die Übernahme von Rollen" (Mead, 1968, 27).

Somit ist nach Mead das Spiel geeignet, die Nachahmungsfähigkeit sowie eine erste undifferenzierte Rollenübernahme des Kindes zu gewährleisten. Weiterhin ist das Wettspiel für ihn insofern bedeutsam, als es Möglichkeiten des Rollenwechsels und -austauschens in sich birgt sowie die Möglichkeit der Identifikation mit anderen und der Rollendistanz, des Erkennens und Anerkennens von Regeln u.a..

Die von Mead in ihrer ganzen Komplexität dargestellten positiven Auswirkungen des Spiels werden von Krappmann analysiert. Dabei gelingt es ihm, eine Reihe von Grundqualifikationen sozialen Handelns herauszukristallisieren. In seinem Beitrag zur Kommunikation und Kooperation im Spiel weist Krappmann zuerst auf allgemeine Mängel in primären und sekundären Sozialisationsinstanzen, in Familie und Schule, hin. Im Anschluß daran geht er näher auf die für soziales Handeln wichtigen Grundqualifikationen ein.

Ausgehend vom frühkindlichen Sozialisationsprozeß, in dem das Kind stufenweise "in ein immer komplexeres Rollensystem" integriert wird, deutet Krappmann auf drei Interaktionskrisen in diesem Prozeß hin. Sie entstehen dadurch, daß sich beim Übergang von einer Stufe zur anderen ("Entstehung eines 'Selbst', Übernahme von Leistungsanforderungen der mächtigen Erwachsenen, Erwerb der Geschlechtsrolle")

eine Veränderung der Interaktionsbedingungen ergibt und andere als bis zu diesem Zeitpunkt erworbene Verhaltensweisen erforderlich werden. Diese neuen Verhaltensweisen sind zu entwickeln, soll das Kind in den Stand versetzt werden, die dabei auftretenden Krisen zu überwinden, genauer: das "aus dem Gleichgewicht geratene Interaktionssystem wieder auszubalancieren" (Krappmann, 1976[4], 193).

In häufig auftretenden Defiziten der Familie und der Schule sieht Krappmann allerdings Barrieren für die Entwicklung von neuen kommunikativen und interaktiven Möglichkeiten des Kindes.

In der Familie herrschen häufig starre Interaktionsmuster vor. Entweder werden aufgrund von falsch verstandener "Harmonie als Familienideal" strittige Punkte oder Konflikte nicht angerührt, oder aber bei gegenseitiger Disqualifikation - im anderen Extremfalle - nur in Form von gegensätzlichen Meinungen in einer gegenüber dem anderen disqualifizierenden Weise gegenübergestellt. Diskussion, Kompromiß und Konsens werden nicht angestrebt. Bei derartiger Rigidität der Interaktionsmuster, die keine weiteren kommunikativen Akte zulassen, ist nach Krappmann "pathologische Kommunikation" erreicht, d.h. "daß in ihnen auf eine besondere Weise unterbunden wird, sich zu verständigen" (Krappmann, 1976[4], 198). Hier hat das Kind keine Chance, durch eigene Anstrengung auf kommunikativem Wege seine Interaktionsmuster zu verbessern.

Ähnliche Unterbindungen von Interaktionsprozessen bestehen in der Schule, "denn der Lehrer muß auf die Einhaltung recht widersprüchlicher Verhaltenserwartungen drängen: Auf der einen Seite möchte er seine Schüler dazu bringen, aufeinander Rücksicht zu nehmen und sich gegenseitig zu helfen. Andererseits muß er verlangen, daß sie Einzelleistungen erbringen, die miteinander verglichen werden und damit Konkurrenzdenken begünstigen" (Krappmann, 1976[4], 200).

Solchen "Beziehungsfallen" kann man im schulischen Bereich begegnen, "... wenn auch in der Schule Raum für spontanes soziales Verhalten gewährt wird" (Krappmann, 1976[4], 200). Das heißt aber, daß soziale Lernziele im Sinne kommunikativer Didaktik nicht zu irgendeinem zukünftigen Zeitpunkt angestrebt werden, sondern - hier und jetzt - angemessenes Sozialverhalten in jeder Unterrichtssituation durch Sich-Verständigen und Aufeinander-Eingehen, durch Kommunikation und Interaktion unter Gleichgestellten, praktiziert werden muß.

Von einem "Dilemma sozialer Lernziele" spricht Krappmann in diesem Zusammenhang. "Eigenartigerweise entwinden sich diese Lernziele der Erreichbarkeit, wenn sie zum ausdrücklichen Programm erhoben werden. Jeder hat entsprechende Erfahrungen schon gesammelt: Man kann Freundlichkeit, Vertrauen, Kooperationsbereitschaft nicht befehlen" (Krappmann, 1976[4], 197). Gegen die "Gefährdung sozialer Lernziele in der Schule" setzt Krappmann "Spiele in der Schule".

Er geht dabei davon aus, daß Spiele sich ganz allgemein positiv auf die soziale Entwicklung von Kindern auswirken, indem im Spiel Komplexe von Fähigkeiten als "Grundqualifikationen für soziales Handeln" entwickelt werden, die Allgemeingültigkeitscharakter haben, da sie auch im gesellschaftlichen Leben von Bedeutung sind.

Die durch das Spiel provozierten und verstärkten Grundqualifikationen wie "flexibler Umgang mit Regeln, Sensibilität für Erwartungen, Kommunikationsfähigkeit und angemessene Handlungsstrategien, lassen sich zusammengefaßt als das Potential des Mitspielers interpretieren, trotz eines vorgegebenen Rahmens an Zielen, Regeln und Verhaltensweisen ein Spiel selbst mitzugestalten. Diese Aussagen gelten jedoch nicht nur für die Spielproblematik ..." (Krappmann, 1976[4], 214).

Krappmann weist mit den drei erstgenannten Grundqualifikationen (flexibler Umgang mit Regeln, soziale Sensibilität

und Fähigkeit zur Kommunikation)darauf hin, daß sie durch Spiel hervorgerufen, gleichzeitig aber auch Voraussetzungen für das Spiel sind.

Regeln erkennen und anerkennen, einhalten, entwerfen, umwandeln und abändern, kennzeichnen die groben Umrisse der ersten Grundqualifikation. Die zweite umfaßt das in der Anthropologie als Reziprozität (Gehlen) bekannte Phänomen, das in der Sozialpsychologie als "Gegenseitigkeits-Relation" (Hofstätter) auftaucht: das Erwarten, Erkennen, Antizipieren, Einbeziehen, Berücksichtigen von Erwartungen, Bedürfnissen, Intentionen, Motiven des oder der anderen.

Fähigkeit zur Kommunikation wird durch Eingehen auf Habermas (1971) und Watzlawik (1969, auch Grundzüge von Badura, 1972, und Strauss, 1972, werden spürbar) als die Grundqualifikation verstanden, die den Ermöglichungsgrund für die ersten beiden darstellt. Hier gelangt im großen und ganzen das zur Darstellung, was schon im Rahmen einer kommunikativen Didaktik im Hinblick auf Kommunikation und Interaktion in dieser Arbeit behandelt wurde.

Die nächste Grundqualifikation (angemessene Handlungsstrategien oder Handlungsdispositionen), deren Realisation im Spiel nach Krappmann ebenfalls als gewährleistet erscheint, weist neben den Fähigkeitskomplexen "Kooperationsfähigkeit durch Vertrauen auf sich selbst und auf die Gruppe" sowie "Toleranz für nur partielle Befriedigung der Bedürfnisse" noch einen dritten Komplex auf, den der "Stile der Informations- und Problementwicklung".

Hier scheint von Krappmann konkretisiert worden zu sein, was Mollenhauer auf der Ebene des Diskurses mit kognitiver Struktur innerhalb eines kommunikativen Schemas angedeutet hat, nämlich "reflexive Problembearbeitung, Orientierung an einer vorgegebenen Problemstruktur und Entwicklung einer differenzierten Problemsicht". Ein Mangel an diesen Grundfähigkeiten läßt sich feststellen, wenn "mangelnde reflexive Selbstkontrolle, zu wenig differenzierte Wahr-

nehmung und voreiliges Urteil auftreten. Hier müßte die Förderung rationaler Denkprozesse folglich vor allem ansetzen" (Krappmann, 1976[4], 213).

Diese letztgenannten "Problembearbeitungsstile" bilden mit den drei ersterwähnten Grundqualifikationen die Voraussetzung für das, was Krappmann "Fähigkeit zur Veränderung vorgegebener Handlungsbedingungen" nennt.

Darunter faßt Krappmann ganz allgemein eine "Innovationsfähigkeit", die sich für ihn wie alle anderen Grundqualifikationen von der innovierenden Spielhandlung allgemein auf andere Handlungen übertragen läßt: "Jedes Individuum hat sich offenbar zunächst in einen Sinnzusammenhang einzufügen, wenn es sich an sozialem Handeln beteiligen will. Den Raum, der für Veränderungen offen ist, wird es dann ausnützen können, wenn es unterschiedliche Erwartungen zu sehen, Regeln den Bedürfnissen anzupassen,Intentionen zu kommunizieren und geeignete Handlungsstrategien zu entwerfen gelernt hat. Auf diese Weise definiert das Individuum die Chancen der Innovation selbst mit ... In diesen Prozessen werden jedoch nicht nur neue Handlungsmöglichkeiten geschaffen, sondern auch veränderte Voraussetzungen für die Entstehung von Motivationen. Dieses Bündel von psychischen Dispositionen ... ist als Lernfähigkeit des Individuums im weitesten Sinne zu bezeichnen" (Krappmann, 1976[4], 214).

Von Krappmann wird hier die Bedeutung der Grundqualifikationen für soziales Handeln im Hinblick auf die allgemeine Lernfähigkeit des Individuums hervorgehoben. Ihre Relevanz ist wohl unbestreitbar. Ob sich allerdings ein genereller Transfereffekt gerade der letztgenannten Grundqualifikation "Fähigkeit zur Veränderung vorgegebener Handlungsbedingungen" von Spielsituationen auf andere gesellschaftliche Handlungsfelder ergibt, wird von uns bezweifelt. Dieses Problem, auf das Krappmann nur kurz eingeht, soll von uns deutlich gemacht werden.

Ob vorgegebene Handlungsbedingungen im 'wirklichen' Leben verändert werden können, hängt sicherlich einmal von den Grundqualifikationen des Individuums ab, andererseits in noch höherem Maße von den gesellschaftlichen Normen dieser Handlungsbedingungen und ihrer Rigidität, von der Starrheit eingefahrener Handlungsmuster. Dabei werden die Handlungsbedingungen weitgehend von Rollen und deren Trägern bestimmt, indem sich die Rollen aneinander abarbeiten und dabei jeweils ganz bestimmte Handlungsbedingungen ermöglichen. Der Zwang oder die Notwendigkeit des Aneinander-Abarbeitens von Rollen ist im Spiel weniger groß als in sonstigen Lebensbereichen, denn man gibt in der Regel in der Spielsituation schneller nach und einigt sich, damit das Spiel weitergehen kann.

Weiterhin kann die Abänderbarkeit vorgegebener Handlungsbedingungen nicht losgelöst von Rollenträgern gesehen werden, deren Rollen häufig auf verschiedenen Ebenen einer Rollenhierarchie angesiedelt sind. Hier sind die Handlungsbedingungen nicht nur von face-to-face-Situationen oder Interaktionen abhängig, sondern auch von dem Status des Rollenträgers (vgl. Strauss, 1972, 244). Eine spielerische Lösung von Problemen ist damit nicht ohne weiteres auf die gesellschaftliche Wirklichkeit übertragbar.

Trotz dieser punktuellen Bedenken bezüglich des Transfereffekts der von Krappmann herausgearbeiteten Grundqualifikationen erscheinen sie uns geeignet, auch im Sportspiel individuelles und soziales Lernen voranzutreiben. Als besonders wertvoll erachten wir die beiden letzten Grundqualifikationen, durch die mit reflexiver Problembearbeitung, Orientierung an einer vorgegebenen Problemstruktur und Entwicklung einer differenzierten Problemsicht auch "kognitive Stile" mit in den Sozialisationsprozeß eingebracht werden. Diese dürften auch von H.J. Schaller in seinem von uns als "Problemlöse-Spielmodell" gekennzeichneten Beitrag angestrebt werden. Mit der Fähigkeit, vorgegebene Handlungsbedingungen zu verändern, wird letztlich auch ein

offenes und flexibles Rollensystem im Spiel anvisiert.

Die von der kommunikativen Didaktik geforderten Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, die man im Unterricht angewendet wissen möchte, werden von Krappmann im Spiel nachgewiesen und konkretisiert: Einerseits basiert das Spielen auf Interaktionen, andererseits schafft es gleichzeitig Voraussetzungen für Interaktionen und für die Verbesserung von Interaktionsformen. Darin liegt nach ihm die unterrichtspraktische Relevanz des Spiels begründet.

Es erfordert und fördert Grundqualifikationen für soziales Handeln, die in ihrer Gesamtheit auf Innovationsfähigkeit sowie Neubestimmung und -abstimmung von Rollen durch Interaktion ausgerichtet sind, wenn auch in einem etwas eingeschränkten Verständnis von Rollensystemen (mehr im Sinne persönlich-privater Interaktionssysteme).

Von diesen durch das Spiel geförderten Grundqualifikationen, deren Transferwirkung für das 'wirkliche' Leben nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden kann, können sicherlich neue Impulse für die Spielerziehung im Sportbereich ausgehen. Dies umsomehr, als in diesem Bereich bisher zwar soziale Lernziele immer als spielimmanent angenommen, auf Kommunikation und Interaktion jedoch weitgehend verzichtet wurde.

Durch Interaktion zu einem offenen und flexiblen Rollensystem zu gelangen, kann als das aus diesem Beitrag gewonnene Ziel für die Sportspielerziehung gewertet werden. Hier ergeben sich Verbindungslinien zu den herausgearbeiteten Ergebnissen des sportpädagogischen Beitrags von Dietrich, der das Sportspiel als Rollenspiel verstanden wissen möchte.

7.2 Spiel aus der Sicht einer Psychologie des Spielens

Die von Heckhausen konzipierte Psychologie des Spielens, die er als "Grundrißlinien einer neuen Theorie-Perspektive" des Spiels versteht, baut auf dem allgemeinen Verhaltensmodell von Berlyne (1960) auf. Nach ihm ist das Individuum ständig bemüht, mit seiner Umwelt in Interaktion zu treten aufgrund einer dominierenden Motivationsgrundlage: der ständigen Spannungssuche.

Diesem "Verhaltensmodell" liegt die Annahme zugrunde, "... daß der Ruhezustand nicht der natürliche Zustand eines Organismus ist und daß er aufgrund dieser Tatsache ständig nach aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt strebt. Dabei sucht er in erster Linie solche Auseinandersetzungen, die neue Informationen vermitteln und die dadurch anregend und aktivierend wirken, indem sie vom Altbekannten abweichen und neue überraschende Aspekte bieten... Durch diese Auseinandersetzung kommt es (indirekt) zu einer beständigen Anreicherung seines Könnens und Wissens" (zitiert nach Schmidtchen/Erb, 1976, 13ff). Berlynes Konzeption wird deshalb auch als "Modell der Spannungssuche und Informationsverarbeitung" aufgefaßt.

Im Zusammenhang mit der Spannungssuche hatte Berlyne ebenfalls auf das Phänomen des "arousal jag" (Erregungszacke) aufmerksam gemacht, womit er den aufgezeichneten Prozeß des Ansteigens und Abfallens der Spannung meint.

Von Heckhausen wird das Berlynsche Modell auch auf den Bereich des Spiels übertragen und das Phänomen des "arousal jag" verarbeitet und zu einem "Aktivierungszirkel" ausgebaut. Die Aktivierung erfolgt aufgrund von "Anregungskonstellationen", die sich in Form von Diskrepanzen einstellen. "Diskrepanz sei eine Sammelbezeichnung für Ungleichheiten, Unterschiede, Abweichungen, Unverträglichkeiten, Brüche, Unstimmigkeiten und Widersprüche. Solche Diskrepanzen können zwischen verschiedenen Formen von Er-

lebnissen vorliegen, etwa zwischen Wahrnehmungen und Erfahrungen, Vorstellungen, Erwartungen oder zwischen verschiedenen Tendenzen" (Heckhausen, 1976[3], 138).

Die vier Diskrepanz-Kategorien Neuigkeit bzw. Wechsel, Überraschungsgehalt, Verwickeltheit und Ungewißheit bzw. Konflikt stellen das "Anregungspotential" dar, das das individuelle "Aktivierungssystem" in einen Zustand der Erregung versetzt. Der Terminus "Zirkel" wird in seiner Bedeutung als sich wiederholdende Abfolge von Aufladung und Abfall psychischer Spannung benutzt.

Das erste Hauptmerkmal eines Aktivierungszirkels ist darin zu sehen, "... daß das Affekterleben ständig um einen mittleren Spannungsgrad herumpendelt, der gleich weit entfernt ist von matter Langeweile einerseits und überwältigendem Affekt andererseits" (Heckhausen, 1976[3], 137). Dies hat zur Folge, daß länger anhaltende niedrigere oder höhere Grade der Spannung unangenehme Empfindungen auslösen.

"Die zweite Haupteigenschaft des Aktivierungszirkels ist der baldige Spannungsabfall, der Entspannung und Erleichterung bringt. In der Erwartung, daß sehr bald ein möglichst rascher Spannungsabfall eintreten wird, können noch äußert hohe Spannungsgrade als lustvoll empfunden oder zumindest toleriert werden ..." (Heckhausen, 1976[3], 137).

Ausgehend von der Annahme eines "Optimalpegels mittlerer Aktivierung" in der Wachperiode, kommt es nach Heckhausen aufgrund des jeweiligen Anregungspotentials zu einer ständig sich wiederholenden spannungsmäßigen Annäherung an diesen optimalen mittleren Spannungsbereich und Abweichung von ihm, wobei Annäherung stets auf Abweichung folgt und umgekehrt. Da in anderen zweckfreien Betätigungen ebenfalls Aktivierungszirkel als Grundmotivation angenommen werden können, wird eine Differenzierung im Hinblick auf das Spiel vorgenommen:

"Es weist Aktivierungszirkel von charakteristischer Art auf, die sich von anderen unterscheiden dürften:

1. nach der Höhe des Aktivierungspegels (er wird etwas niedriger als bei abenteuerlichen Unternehmungen, aber höher als beim Kunstgenuß sein),

2. eng damit verbunden nach den Größenunterschieden der Amplituden des Zirkels,

3. nach der Frequenz und Wiederholungsregelmäßigkeit der Aktivierungszirkel (wobei das Spielen eher hohe Frequenz und relative Regelmäßigkeit aufweist), und schließlich

4. nach der besonderen Verlaufsform von Spannungsan- und -abstieg" (Heckhausen, 1976^3, 145).

Neben diesem spieltypischen Aktivierungszirkel wird noch an vier weiteren Merkmalen des Spiels "angesetzt". Es sind dies: die Zweckfreiheit, die handelnde Auseinandersetzung mit einem Stück real begegnender Welt, die undifferenzierte Zielstruktur und die unmittelbare Zeitperspektive, die Quasi-Realität.

Diese insgesamt fünf Merkmale, von denen das des spieltypischen Aktivierungszirkels von Heckhausen selbst als "ein weites, noch unerforschtes Untersuchungsfeld" charakterisiert wird, sind als Kriterien anzusehen, mit deren Hilfe das Spielen von der Arbeit bzw. arbeitsähnlichen Tätigkeiten abgrenzbar wird. Diese werden im Gegensatz zum Spiel charakterisiert durch "planmäßige Betätigungen in einem real - alltäglichen Bereich mit einer weit vorausgreifenden Zeitperspektive und einer verwickelten Zielstruktur von Haupt- und instrumentellen Nebenhandlungen" (Heckhausen, 1976^3, 149).

Nach Heckhausen beziehen Erwachsene bei ihrer Spannungssuche "Realitätserkenntnisse" aus solchen arbeitsähnlichen Tätigkeiten, wohingegen Spiele für sie keinen Erkenntniswert besitzen, sondern eher ein Anregungspotential darstellen. Demgegenüber wird unter Bezugnahme auf Bally (1945) aufgezeigt, daß "das jugendliche Spielen ein mehr

zweckfreies Gegenstandserkennen sei" (Heckhausen, 1976[3], 149), also durchaus "Erkenntniswert" besitzt und "Realitätserkenntnisse" für Jugendliche vermittelt.

Nach dieser Charakterisierung des psychologischen Funktionsmodells von Spiel sind hier zwei wichtige Fragen zu klären:

1. Ist dieses Modell auch auf das Sportspiel übertragbar?
2. Kann es für die Sportspielerziehung genutzt werden?

Im Hinblick auf die Beantwortung des ersten Fragenkomplexes wollen wir uns zuerst mit dem für das Spiel typischen Aktivierungszirkel befassen. In diesem Zusammenhang wäre von besonderem Interesse, wie jenes Spiel zu verstehen ist, in dem der Aktivierungspegel mittlerer Spannung aufgrund motorisch-technischer, kommunikativer oder psychischer Unzulänglichkeiten oder Mängel der Spielenden zu hoch oder zu niedrig ausfällt. Wie ist es beispielsweise auch um jenes Spiel bestellt, wenn in ihm durch diese Mängel oder weitere Störfaktoren (eine Mannschaft ist der anderen hoch überlegen) Frequenz und Wiederholungsregelmäßigkeit nicht gegeben sind?

Nach Heckhausen handelt es sich dann offensichtlich nicht um Spiel. Hierdurch wird deutlich, daß der hier skizzierte, für das Spiel charakteristische Aktivierungszirkel auf einer idealtypischen Auffassung von Spiel basiert und von einer bestimmten Qualität von Spiel ausgeht. Somit ist dieses Modell nicht generell auf Sportspiele übertragbar.

Im Spiellernprozeß des Sportspiels wird es gerade darauf ankommen, solche "Optimalpegel mittlerer Spannung" und solche "Frequenz und Wiederholungsregelmäßigkeit" im Spiel erst einmal und dann immer wieder herzustellen durch Schaffung der dazu notwendigen Voraussetzungen in motorisch-technischer, kommunikativer und psychischer Hinsicht.

Dabei muß der Spiellernprozeß und der zum Spiel hinführende Unterricht mit dem Spielverständnis von Heckhausen

zwangsläufig stellenweise arbeitsähnliche Formen annehmen, denn unterrichtsstrategisch handelt es sich hier sowohl um solche "planmäßigen Betätigungen" wie um "weit vorausgreifende Zeitperspektive" und eine "verwickelte Zielstruktur", die dem Lernenden schon bewußt oder bewußt zu machen sind. Hier wird also zu differenzieren sein nach dem Optimalpegel mittlerer Spannung im Spiel, im Noch-Nicht-Spiel oder Quasi-Spiel und beim Spielen-Lernen selbst.

Bei genauerer Betrachtung des Ansatzes dieser Psychologie des Spielens findet man jedoch Hinweise zur Lösung dieses Problems. Die Sprachlosigkeit des heutigen Sport- und Spielunterrichts und seine einseitige Ausrichtung auf Bewegungsfertigkeiten sowie sein Mangel an kommunikativen Möglichkeiten und theoretischer Fundierung führen zu seiner Verflachung und Erlahmung.

Dieser allgemeine Mangel an Anreizen stellt für das Lernverhalten der Schüler sowie ihre Einstellung zum Sportspielunterricht eine Gefahr dar, denn "Abweichungen in der Rate des einströmenden Anregungspotentials nach unten oder oben führen nach einiger Zeit zu unangenehm empfundenen Zuständlichkeiten und zu mehr oder weniger schweren Beeinträchtigungen der sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionstüchtigkeiten..." (Heckhausen, 1976[3], 142).

Da im Sport- und Sportspielunterricht noch am ehesten die motorische Funktionstüchtigkeit der Schüler gewährleistet zu sein scheint, gilt es, insbesondere Beeinträchtigungen im sensorischen und kognitiven Bereich abzubauen oder auszugleichen. Anreize können nach Heckhausen gegeben werden durch "Anregungskonstellationen", durch voraberwähnte Diskrepanzen der vier Diskrepanzkategorien.

Im Hinblick auf die zu erweiternde Funktionstüchtigkeit der Schüler im Sport- bzw. Sportspielunterricht sollen einige allgemein gehaltene Möglichkeiten unter Berücksichtigung der vier verschiedenen von Heckhausen aufgezeigten Diskrepanzkategorien von uns stichwortartig dargelegt

werden, und zwar adressatenunabhängig und nicht auf eine Sportart bezogen, damit sich eine breitere Basis unterrichtlicher Möglichkeiten und Maßnahmen abzeichnet. Da die Kategorien "Neuigkeit bzw. Wechsel" und "Überraschungsgehalt" ineinander übergehen, weil dem Neuen meist auch etwas Überraschendes anhaftet, sollen Beispiele als mögliche Anregungskonstellationen für den Sportunterricht für beide Kategorien ausgewählt werden.

Anregungs-Beispiele für die Diskrepanzkategorien "Neuigkeit bzw. Wechsel" und "Überraschungsgehalt": Einsatz neuer Medien von der Kreide-Strichmännchen-Zeichnung über Dias, Bewegungs(abfolge)-Bilder, Film, Filmschleifen bis zum Video-Recorder-Einsatz; Einführung anderer oder neuerer Techniken in der jeweiligen Sportart; Einführung "neuer" Unterrichtstechniken wie Bewegungen verbalisieren, analysieren, in der Vorstellung antizipieren, mental trainieren; Hausaufgaben übernehmen, mit Selbstbefehlen, Trainingsprogrammen, mit programmierter Instruktion arbeiten; über auftauchende Probleme technischer, taktischer oder kommunikativer Art sprechen und diskutieren; sich mit spezifischer Sportliteratur beschäftigen.

Beispiele zur Kategorie "Verwickeltheit": Statt genaue Anweisungen zu geben, von Situationen und Problemen ausgehen - besonders im taktischen Bereich - und Schüler Lösungsvorschläge erarbeiten lassen; Schüler bei der Auswahl von Inhalten mitentscheiden lassen; Sportstätten-Probleme der Schule oder deren Ausstattung sowie andere situativ auftauchende Probleme besprechen und diskutieren; Übungen und Übungsformen aus Sportliteratur zu einem bestimmten Thema von Schülern auswählen lassen; zu bestimmten Übungsformen aus Sportspielen spielnahe Alternativen auswählen oder entwerfen lassen.

Beispiele zur Diskrepanzkategorie "Ungewißheit bzw. Konflikt": darunter ist "das Spannende, Riskante, Gefährliche, Unbewältigte, Vereitelte" nach Heckhausen zu fassen. Daß

im Sportunterricht dabei die Unfallgefahr weitestgehend ausgeschaltet werden muß, soll vorausgesetzt werden: Schüler, die den Sprungwurf im Handball in der Grobform gelernt haben, führen ihn über eine gespannte "Zauberschnur" aus und landen danach auf Schaumstoffmatte; Sprungwurfausführung vom Mini-Trampolin für fortgeschrittene "Handballspieler", Überspringen kleinerer Schanzen im Skilauf, Standwaage auf Skate-board etc..

Hier bleibt festzuhalten: Bei den von uns vorgeschlagenen unterrichtlichen Möglichkeiten handelt es sich trotz ihrer bruchstückhaften Ansätze, wenn man sie in ihrem Zusammenwirken betrachtet, um sportspezifische Anregungsfaktoren im Sinne Heckhausens, die bei richtiger Dosierung und Akzentuierung längerfristig motivierend wirken können. Von ihrer Anwendung könnten allgemeine positive Auswirkungen auf den Sportunterricht ausgehen, und ihre sportspielspezifischen Varianten könnten einen ähnlich positiven Einfluß auf die Spielerziehung, insbesondere auf den Spiellernprozeß, erwarten lassen.

Punktuell eingesetzt, könnte die Kombination einiger dieser Vorschläge dazu beitragen, Aktivierungszirkel für das Sportspiel im Sinne Heckhausens zu erstellen, d.h. zu einem als angenehm empfundenen, durch Anstieg und Abfallen gekennzeichneten Kreisen um jenen Optimalpegel mittlerer Spannung führen. Letztlich heißt das für den herkömmlichen Sportspielunterricht: Überall dort, wo er weitestgehend auf Bewegungsmäßiges reduziert ist, wird die allgemeine Funktionstüchtigkeit der Schüler eingeschränkt. Nur durch zusätzliche Anregungen in sensorischer, kognitiver und letztlich - wie die erziehungswissenschaftlichen Beiträge uns verdeutlicht haben - kommunikativer Hinsicht kann der "ganze Schüler" im Sportunterricht gefordert und gefördert werden.

Vielleicht liegen hier Möglichkeiten, eine Brücke zu schlagen zwischen der herkömmlichen weitestgehend theorie-

losen Praxis und der zumeist praxislosen Theorie im Sportunterricht.

Erwartet werden kann vielleicht sogar ein Spiraleffekt, der dadurch entsteht, daß einmal durch Erweiterung der Kenntnisse und des Wissens über die Bewegung, ihre Lernvoraussetzungen und Übungsbedingungen die Bewegungsvorstellungen präzisiert werden. Zum anderen können damit aufgrund neuer kinästhetischer (bewegungsgefühlsmäßiger) Informationen zusätzliche Motivationen für eine erneute Auseinandersetzung mit der Bewegung entstehen.

Speziell für die Sportspielerziehung bedeutet dies, daß damit Anreize für neue Motivationen, Aktivitäten und Beziehungen bereitgestellt werden, die u.U. sogar die Gruppenstruktur in Ansätzen verändern können.

Die von Heckhausen begründete Psychologie des Spielens erscheint breit genug angelegt und geeignet, eine Betrachtung des gesamten Gebiets des Sportspiels und der Sportspielerziehung aus einem anderen Blickwinkel zu gewähren. Vielleicht kann durch Berücksichtigung dieses Ansatzes im Erziehungsfeld des Sportspielunterrichts die wenig differenzierte und überbetonte Dreiteilung des Sportspiels in Technik, Taktik und Kondition und der auf sie ausgerichtete Unterricht weitergeführt und zum Besseren verändert werden.

Die Möglichkeit, Aktivierungszirkel im Sinne Heckhausens sowohl für den Sportspielunterricht als auch für das Sportspiel selbst zu nutzen, wollen wir im folgenden aufgreifen und nach der sich anschließenden Beschäftigung mit Sozialspielstrukturen weiterentwickeln.

Mit der Hervorhebung von spielspezifischen Aktivierungszirkeln hat Heckhausen ein psychologisches Funktionsmodell des Spiels geschaffen.

4.3 Spiel aus der Sicht der Systemtheorie

Wurde der Begriff Interaktion bisher in dieser Arbeit als ein Inter-Agieren zwischen Personen verstanden, so erfährt dieser Terminus in der Systemtheorie Helankos, auf die sich ein Teil des Beitrages "Analyse des Kinderspiels" (Schmidtchen/Erb, 1976) stützt, eine Bedeutungserweiterung. Helanko begreift das Spiel nicht als eine bestimmte, genau definierte Tätigkeit, sondern als "Interaktion des Individuums mit den Elementen seines Lebensraumes und dessen Objekten und Personen, Motiven und Problemen" (zitiert nach Schmidtchen/Erb, 1976, 13).

Im Sinne Helankos umfaßt der Begriff Interaktion damit ebenfalls das In-Verbindung-Treten und Umgehen mit Gegenständen, Objekten der Umgebung oder einer Idee. Nach seinem Verständnis von Spiel, das er als ein Individuum-Umwelt-System betrachtet, stellt diese Art der Interaktion im Spiel ein Primärsystem dar, wobei die Pole des Systems, Subjekt und Objekt, gegeben sind.

Im Falle der Interaktion zwischen Subjekten (Personen) spricht er von einem Sozialsystem, wobei während des Interagierens aus einem Subjekt gleichzeitig ein Objekt des Systems werden kann.

Hier wird keine Abgrenzung zur Arbeit vorgenommen. Jede Tätigkeit kann zum Spiel werden, vorausgesetzt, daß "freie Wahl" und "ungestörte Konzentration auf ein Objekt" oder eine Person gewährleistet ist. Nach dieser Theorie "streben Individuen ständig danach, Spielsysteme aufzubauen und störende Systeme zu vermeiden" (zitiert nach Schmidtchen/Erb, 1976, 12).

Auf der Basis dieses Ansatzes von Helanko wird von Schmidtchen/Erb herausgearbeitet, daß das Kind beim Durchlaufen einer als Stufenfolge anzusehenden Entwicklung der Sozialspiele seine individuelle soziale Entfaltung erfährt. Grundsätzlich und allgemein kann festgehalten werden:

"Durch das Miteinanderspielen werden Lernprozesse in Gang gesetzt, in deren Rahmen es zu einer zunehmenden Verbesserung der sozialen Fertigkeiten kommt, die ihrerseits die Interaktionsmöglichkeiten verstärken" (Schmidtchen/Erb, 1976, 53).

Dennoch sind diese lernbaren sozialen Fertigkeiten und die damit in Verbindung stehenden Interaktionsmöglichkeiten abhängig vom Stand der sozialen Entwicklung wie der Struktur des vom Kind ausgewählten oder eingegangenen Sozialspiels. In Anlehnung an Schmidtchen/Erb soll diese Aufeinanderfolge der Sozialspiele nun differenzierter betrachtet werden.

Die Spielgruppe, die sich durch "weitgehend konstante soziale Beziehungen zwischen den Teilnehmern" auszeichnet, "entwickelt sich in einem Prozeß der Differenzierung aus einem Primärsystem" (Schmidtchen/Erb, 1976, 53).

a) Beim P a r a l l e l s p i e l interessieren sich die Kinder für das gleiche Objekt, wobei jedes Kind dem eigenen Primärsystem verhaftet bleibt. Zum kurzzeitigen Aufbau eines Sozialsystems gelangen sie nur, wenn ein Kind das Objekt des gemeinsamen Interesses für sich allein beanspruchen will.

b) Soziale Systeme von kurzer Dauer können auch beim a s s o z i a t i v e n S p i e l i n P s e u d o - g r u p p e n entstehen, wo Spielen neben anderen auf engem Raum und bei gleichen Aktionen (Beispiel Sandkasten) doch meist Primärsystemen gleichkommt.

c) Weitgehende Beschränkung auf Primärsysteme ist auch beim S p i e l a l s p a r t i e l l e T e i l n a h m e zu beobachten, in dem einige Mitspieler sich mehr in einer Zuschauerposition befinden.Dieser Terminus wurde bei Schmidtchen/Erb von Chateau (1954) entlehnt.

d) Erst wenn soziale Systeme in Form von Spielpaaren beim Spiel von Kindern häufiger werden, spricht man von G r u p-

p e n s p i e l, was erst bei Altersgruppen von fünf bis acht Jahren möglich wird.

e) Bei B a n d e n s p i e l e n kommt es schon zu einer Ausdifferenzierung von Rollen, besonders der (An)Führer kristallisiert sich heraus. Diese Spiele setzen jedoch eine Gruppenform voraus, die als "eng zusammengeschlossene (kohäsive) Intimgruppe mit etwa sechs bis sieben Mitgliedern" bezeichnet werden kann.

Hier wird deutlich, daß die Sozialspiele, von Primärsystemen ausgehend, immer komplexer werden. Die letztgenannte kohäsive Intimgruppe kann dabei "... als eine Kombination mehrerer sozialer Systeme angesehen werden, in der jedes Mitglied mit jedem anderen ein Paarsystem bildet. Mit in die Gruppensphäre einbezogen ist zumindest ein Teil der Objektsysteme jedes einzelnen Mitgliedes, wie individuelle Interessen, Wünsche, Bedürfnisse, Aktivitäten usw... Je größer die Zahl der gemeinsamen Objekte ist, über die die Mitglieder einer Gruppe verfügen, desto größer ist naturgemäß auch ihre Solidarität. Dabei bedeutet die Tatsache von mehreren gemeinsamen Objekten, daß die Gruppenmitglieder gemeinsame Interessen und Normen besitzen und daß sie verschiedene ineinandergreifende Rollen ausüben" (Schmidtchen/Erb, 1976, 58).

Mit dieser Charakterisierung des Bandenspiels als Spiel der kohäsiven Intimgruppe ist nicht nur der Idealtypus einer funktionstüchtigen Spielgruppe gekennzeichnet, sondern ganz allgemein die idealtypische Form einer jeden höher entwickelten Gruppe bis hin zur Spielgruppe im festumrissenen Regelspiel.

Als sehr bedeutsam kann herausgestellt werden, daß mit der strukturellen Ausdifferenzierung des Sozialspiels von der Ausgangsbasis Primärsystem bis zu Sozialsystemen mit ausschließlicher Paarsystem-Struktur und mehreren gemeinsamen Primärsystemen eine "Rangordnung" von Sozialspielen nach dem Grad zunehmender Komplexität und zunehmender sozialer

Anforderungen für die jeweilig Spielenden vorgenommen worden ist.

Im Hinblick auf die Sportspielerziehung scheinen uns die folgenden Gesichtspunkte, die sich durch diese Spielkonzeption ergeben, von besonderer Wichtigkeit zu sein:

1. Auch der Sportspiel-Lernprozeß zeichnet sich durch zunehmende Komplexität und zunehmende soziale Anforderungen aus. Beim schulischen Spielen-Lernen im Fach Sport lassen sich in sozialer Hinsicht Stufen nachweisen, die den Stufen der hier vorgestellten Sozialspielhierarchie entsprechen (darauf soll später noch eingegangen werden).

2. Durch die hier aufgewiesenen Kriterien a) Paarsysteme als Sozialsysteme und b) gemeinsame Primär- oder Objektsysteme in Form von Interessen, Aktivitäten, Ideen u.a. erhalten wir die Möglichkeit, auch Sportspielmannschaften auf ihre jeweilige Sozialspielstruktur hin zu untersuchen.

3. Sozialspielstufen und Sozialspielkriterien liefern uns u.E. ein Instrumentarium, mit dem sich Sozialspielstrukturen in Sportspielmannschaften analysieren und damit letztlich auch verbessern lassen könnten. Dies wäre von besonderer Bedeutung im Hinblick auf den Gruppenlernprozeß in der Sportspielerziehung.

Allerdings dürfte in dieser Sozialspielhierarchie der Sportspiele nicht das Sportspiel als kohäsives Intimgruppenspiel den höchsten Rang einnehmen. Dieser gebührte - und hier wollen wir die Sozialspielhierarchie erweitern - aufgrund der Ergebnisse der Beiträge von Dietrich und Krappmann einem Sportspiel als Rollenspiel. Eine solche Sozialspielform dürfte sich nicht nur durch eine Vielzahl gemeinsamer Primär- oder Objektsysteme auszeichnen, sondern auch durch ein möglichst flexibles Rollensystem, in dem die Rollen im Sinne Krappmanns je nach Aufgabenstellung, Zielsetzung und Zusammensetzung der Gruppe variierbar

sein müßten.

Differenziert nach Paarsystemen und gemeinsamen Primär- oder Objektsystemen ergäbe sich die folgende, in Anlehnung an Schmidtchen/Erb erstellte, Sozialspielhierarchie von Sportspielen, die von uns um die Stufe "Sportspiel als flexibles Rollenspiel" erweitert ist:

Sozialspielstrukturen in einer Sportspielhierarchie

Primärsystem	Sportspiel als Parallelspiel kurzzeitiges Aufkommen eines Sozialsystems bei alleiniger Beanspruchung des Objekts von gemeinsamem Interessen; dem eigenen Primärsystem verhaftet
Pseudo-Sozialsystem	Sportspiel als assoziatives Spiel (in Pseudo-Gruppen) vorübergehend Sozialsystem-Struktur, neben anderen, gleiche Aktivitäten
Pseudo-Sozialsystem	Sportspiel als partielle Teilnahme vorübergehend Sozialsysteme, einige Spieler mehr in Zuschauerposition
Sozialsystem	Sportspiel als Gruppenspiel weitgehend konstantes Sozialsystem, soziale Systeme in Form von Spielpaaren
Sozialsystem mit gemeinsamem Primärsystemanteil	Sportspiel als Intimgruppenspiel ("Bandenspiel") - kohäsive Intimgruppe - Kombination mehrerer sozialer Systeme - mit einem Anteil gemeinsamer Objektsysteme - jeder mit jedem ein Paarsystem, erstes Ausdifferenzieren von Rollen, besonders der Führerrolle
Sozialsystem mit einer Reihe von gemeinsamen Primärsystemen	Sportspiel als flexibles Rollenspiel jeder mit jedem ein Paarsystem; Vielzahl von im Sozialsystem einbezogenen Objekt- oder Primärsystemen, dadurch Normen, Regeln; flexibles Rollenspiel, Rollen je nach Aufgabenstellung und Zielsetzung "variierbar"

Die Anwendung eines damit erstellten "Instrumentariums" zur Verbesserung des Gruppenlernprozesses innerhalb einer Sportspielgruppe hätte in Sequenzen zu erfolgen. In einem ersten Schritt müßten die jeweilig vorliegenden Sozialspielstrukturen analysiert und die jeweilige Stufe des Sportspiels identifiziert werden. Erst in einem zweiten Schritt könnte dann die nächsthöhere Stufe mit ihren spezifischen Kriterien angestrebt werden. Die Ziele und die zusätzlichen gruppenspezifischen Anforderungen wären dabei an der nächsthöheren Stufe "ablesbar".

An einem Beispiel soll das verdeutlicht werden. Ist das Spiel einer Sportspielgruppe in sozialer Hinsicht als "Sportspiel als Gruppenspiel" zu identifizieren, so gibt auf der nächsthöheren Stufe das "Sportspiel als Intimgruppenspiel" die Ziele für eine Verbesserung der Sozialspielstruktur an:
Die Anzahl der Paarsysteme ist zu erhöhen, möglichst bis zu einem Punkt, an dem jeder Spieler mit jedem in der Gruppe ein Paarsystem bildet. Dieses Netz von Sozialsystemen kann durch das Einbringen eines Anteils von gemeinsamen Primär- oder Objektsystemen in die Gruppe erreicht werden. Dabei soll sich eine erste Rollendifferenzierung ergeben.

Hier wird deutlich, daß im Gegensatz zu den durch die Spielkonzeption von Heckhausen angestrebten Motivationen mehr allgemeiner Art hier eine spezielle Motivationskonstellation im Hinblick auf gruppenspezifische Faktoren erforderlich wird. Im Unterschied zu dem von Heckhausen konzipierten psychologischen Funktionsmodell des Spiels handelt es sich bei dieser Spielkonzeption um ein soziogenetisches Spielmodell.

Ob die von uns herausgearbeiteten Ergebnisse dieses Spielmodells und das daraus ableitbare Instrumentarium "praxisrelevant" ist, wird sich erst durch seine Anwendung in der Praxis erweisen müssen. Wir sehen im Hinblick auf seine Praktikabilität gute Chancen, weil es durch Einfach-

heit besticht. Sicherlich bedarf es aufgrund der komplizierten Gruppenprozesse in Sportspielmannschaften noch einer Erweiterung.

4.4 Zusammenfassung

Die von uns herausgestellten Stufen verschiedener Strukturen einer Sozialspielhierarchie erscheinen uns äußerst bedeutsam, weil auch im Sportspiel unserer Meinung nach aufgrund einer ersten notwendigen Konzentration auf die Sache wie Ball, Schläger oder Bewegung eine Aufmerksamkeitsabwendung von der Sache und eine Hinwendung zum Spielpartner zu Beginn des Spielenlernens nur schwerlich möglich ist.

Mit steigendem Können und Beherrschen der "Sachen" kann man sich allmählich einem oder mehreren Spielpartnern zuwenden. Bei gemeinsamer Verbesserung dieser Voraussetzungen für das Spielen und späterem Absprechen taktischer Strategien und Finessen kann zwischen den Spielern durchaus eine sozusagen "komplizenhafte" Beziehung entstehen: Man spricht dabei zum Beispiel auch ab, wie man die Gegenspieler "hereinlegt" oder auf welche Weise man ihre taktischen Maßnahmen stören oder durchkreuzen kann. Die Sportspiele solcher Sportgruppen können sehr wohl mit Bandenspielen im positiven Sinne verglichen werden.

Es besteht nach unserer Meinung durchaus auch die Möglichkeit, durch das Einbeziehen von mehreren Primär- oder Objektsystemen, die taktischer oder anderer sportartspezifischer sowie außersportlicher Art sein können, die Paarbeziehungen in einer Sportgruppe und damit auch die Attraktivität einer Gruppe zu erhöhen.

Durch die von Schmidtchen/Erb herausgearbeiteten Sozialspielkriterien, die größtenteils der System-Theorie Melankos entstammen, bekommen wir Anhaltspunkte dafür,

wie im Bereich der Sportspiele der Gruppenlernprozeß weitergeführt werden kann. Wir gehen dabei davon aus, daß sich das gruppenspezifische Lernen im Sportspiel - zumindest bei Schülern - weitestgehend analog zur fortschreitenden Sozialspielfähigkeit des Kindes mit stufenweiser Hinwendung zu immer komplexer werdenden Sozialspiel- und Partnerformen vollzieht.

Daß auch der von Heckhausen herausgearbeitete "Optimalpegel mittlerer Spannung" für das Lernen ganz allgemein von Bedeutung sein dürfte, kann wohl nicht bestritten werden. Besonders wertvoll wird sein Ansatz indessen dadurch, daß er aufgrund seiner Diskrepanzkategorien auch Hinweise gibt,wie diese Aktivierungszirkel allgemeiner und spielspezifischer Art im Sportunterricht und Sportspiel erreicht werden könnten. Hier sind sicherlich zusätzliche motivationale Gesichtspunkte zu entlehnen und für den Sportspielunterricht fruchtbar zu machen.

Angeregt durch diese nach unserer Meinung spielerzieherisch nutzbaren Möglichkeiten sowie durch die von Krappmann herausgearbeiteten Kategorien für soziales Handeln, wollen wir im folgenden einen eigenen skizzenhaften Entwurf von Sportspielerziehung erstellen. Dabei sollen auch die grundsätzlichen Überlegungen der kommunikativen Didaktik sowie die kommunikativen Ansätze in der Sportspielerziehung mit verarbeitet werden.

Da dieser skizzenhafte Entwurf von Sportspielerziehung sich in Form erster Grundzüge eines Modells abzeichnet und die bisherigen auf den verschiedenen Betrachtungsebenen gewonnenen Erkenntnisse, die wir weiterführen wollen, sozialpsychologischer und besonders kommunikativer Art sind, wollen wir unsere Überlegungen unter der Überschrift "Grundrißlinien eines sozialpsychologisch-kommunikativen Spielerziehungsmodells" zusammenfassen.

5. Grundrißlinien eines sozialpsychologisch-kommunikativen Spielerziehungsmodells

Bei der Darstellung unseres "Modells" wollen wir nach den Gründen für seine Konzipierung die Ziele, dann seinen Ansatz und anschließend seinen Aufbau skizzieren. Bei der Kennzeichnung des Aufbaus wollen wir so vorgehen, daß in einem ersten Schritt die drei grundlegenden Elemente des Modells in Form eines Nebeneinander (gegenüberstellend) betrachtet werden. Danach wollen wir ihren Aufbau als ein Nacheinander (akzentuierend) darstellen und schließlich ihr Miteinander (differenzierend) kennzeichnen.

5.1 Die Gründe für die Konzeption des "Modells" und seine Ziele

Bisher haben wir nachgewiesen, daß die Sportspielerziehung aufgrund rigider Strukturen und der Dominanz motorischer Vollzüge im herkömmlichen Sportunterricht ihrem Erziehungsauftrag nur zum Teil gerecht wird. Kommunikatives Lernen wird erst in Ansätzen für die Sportspielerziehung gefordert; planmäßiges soziales Lernen findet nicht (oder in nur ganz geringem Umfange) statt. Aufgrund dieser Defektivität des herkömmlichen Sportspielunterrichts und der daraus resultierenden Unzulänglichkeiten der Sportspielwirklichkeit wollen wir hier die Grundzüge eines Spielerziehungsmodells skizzieren, das geeignet sein könnte, den Sportspielunterricht weiterzuführen und seine Mängel schrittweise soweit wie möglich zu reduzieren.

Wir gehen in diesem Zusammenhang davon aus, daß die Sportspielerziehung - wenn auch nur theoretisch - in zwei Problembereiche aufgegliedert werden kann: in einen Spiellernprozeß und einen Gruppenlernprozeß. Wenn wir von einer Defektivität des herkömmlichen Sportspielunter-

richts sprechen, dann meinen wir ganz konkret, daß sich dieser Unterricht nur einseitig um den Spiellernprozeß gekümmert hat, und das wiederum auch nur in eingeschränktem Maße, wenn in der Regel nur motorische Vollzüge gelehrt und erlernt wurden. Der ebenso wichtige Gruppenlernprozeß der Schüler ist kaum in den Blick genommen worden.

Nach unserer Meinung hat die Einseitigkeit in dieser zweifachen Hinsicht in der Spielerziehung zu einem Kreislauf ganz bestimmter Motivationen und Aktivitäten geführt, wobei man den daraus grundsätzlich resultierenden Beziehungen der Gruppenmitglieder in der Regel sehr wenig Bedeutung beigemessen hat. Dadurch bestand Sportspielerziehung herkömmlicher Art zumeist ausschließlich aus Spiellern-Anteilen, ein Gruppenlern-Anteil fiel mehr oder weniger ungeplant in einem ganz geringen Umfang im Verlaufe der Sportspielerziehung mit ab. Graphisch ließe sich ein sogearteter Sportspielerziehungsprozeß wie auf der Abbildung 1,a darstellen.

Durch die Umsetzung der von uns dargestellten kommunikativen Ansätze der Sportpädagogik in die Praxis könnte - trotz ihrer zumeist punktuellen Anliegen - aufgrund ihrer dialogischen Akzentuierung ein Gruppenlern-Anteil, vom Beginn des Spielerziehungsprozesses an, mit eingebracht werden. Dieser Anteil würde sicherlich auch im Verlaufe des Spielerziehungsprozesses erweitert werden können (siehe Abbildung 1,b).

Unserer Meinung nach reichen die von den neueren kommunikativen Sportbeiträgen ausgehenden Impulse jedoch nicht aus, um entscheidende Veränderungen in der Sportspielerziehung zu bewirken, da in ihnen gruppenspezifische Zielvorstellungen fehlen.

Was wir anstreben, ist eine Erweiterung und Weiterführung des Spiellernprozesses durch zusätzliche allgemeine Motivationsstiftungen und eine gleichzeitige schnellere

und gezieltere Annäherung an das Ziel des Gruppenlernprozesses besonders durch spezielle gruppenspezifische Motivationskonstellationen. Das Einbringen zusätzlicher gruppenspezifischer Faktoren könnte u.E. ein ausgewogeneres Verhältnis von Spiellern- und Gruppenlern-Anteilen herstellen sowohl zu Beginn als auch im weiteren Verlauf des Sportspielerziehungsprozesses.

Von diesen speziellen Faktoren erwarten wir einen Spiraleffekt dergestalt, daß ein größerer Gruppenlern-Anteil von vornherein einen positiven Einfluß auf den Spiellernprozeß ausübt und dieser wiederum positiv zurückwirkt auf den Gruppenlernprozeß usw.. Auf diese Weise könnte das gruppenspezifisch akzentuierte Ziel der Sportspielerziehung "Sportspiel als flexibles Rollenspiel" u.E. schneller erreichbar werden (siehe Abbildung 1,c).

Hier wird deutlich, daß die von uns durch eine Differenzierung des Sportspielerziehungsprozesses aufgefundenen Bereiche, Spiellernprozeß und Gruppenlernprozeß, praktisch zwei sich gegenseitig bedingende Wirkungszusammenhänge darstellen.

So wie der Gruppenlernprozeß sich positiv auf den Spiellernprozeß auswirkt, verlangsamt die Unterbewertung oder Nicht-Berücksichtigung des ersteren den gesamten Sportspielerziehungsprozeß. Dies wird in der Regel im herkömmlichen Sportspielunterricht sichtbar.

Was wir insgesamt durch unser "Modell" anstreben, ist eine höhere gruppenspezifische Effektivität und eine mit ihr im Zusammenhang stehende Beschleunigung des gesamten Sportspielerziehungsprozesses.

Abbildung 1,a

Herkömmlicher Sportspielunterricht

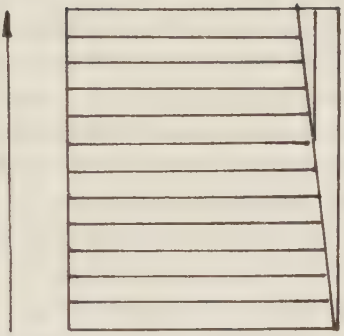


Abbildung 1,b

Kommunikativer Sportspielunterricht

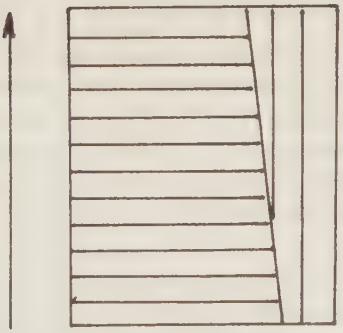
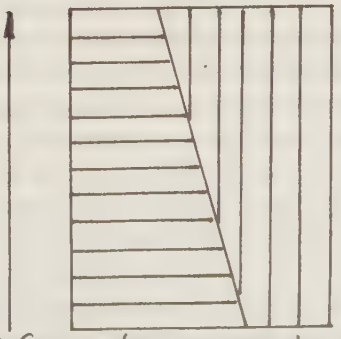


Abbildung 1,c

Unsere Modellvorstellungen von Sportspielunterricht



Anteile von Spiel- und Gruppenlernprozessen im Sportspielerziehungsprozeß ≡ Spiellernprozeß ||| Gruppenlernprozeß

5.2 Ansatz und Aufbau des "Modells"

Nachdem wir die Zielvorstellungen, die wir im Zusammenhang mit unserem in Konturen sich abzeichnenden Modell verfolgen wollen, dargelegt haben, ist zunächst sein Ansatz zu kennzeichnen. In ihm sollen die bisher aufgearbeiteten Beiträge aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Sportspielerziehung sowie der allgemeinen Spielforschung und -erziehung zusammengefaßt, aufbereitet und weitergeführt werden.

Der Bereich der Sportspielerziehung wird hier als ein sozialpsychologisch-kommunikatives Erziehungsfeld verstanden, das - wie der von uns gewählte Begriff schon andeutet - auf drei Grundpfeilern basiert: einer psychologischen, einer soziologischen und einer kommunikativen Grundlegung. Diese wollen wir erst einmal getrennt voneinander betrachten, obwohl sie als Elemente einer Einheit, des Erziehungsprozesses, anzusehen sind. Im Anschluß an diese G e g e n ü b e r s t e l l u n g sollen ihre gegenseitigen Beziehungen aufgezeigt werden.

5.2.1 Die Gegenüberstellung der grundlegenden Elemente

Die psychologische Grundlegung unseres Modells basiert auf der von uns bereits gekennzeichneten Spielkonzeption von Heckhausen. Nach ihm braucht der Mensch bei seiner Suche nach Spannung und Informationen "Anregungskonstellationen". Aktivierungszirkel entstehen dadurch, daß durch solches Anregungspotential ein "Herumpendeln" um einen mittleren Spannungsgrad provoziert wird. Übertragen auf den Sportunterricht heißt das: Wegen der von uns gekennzeichneten Defektivität des Sportspielunterrichts ist ein zusätzliches unterrichtliches Anregungspotential, wie wir es etwa in den "freieren" Sportspielgelegenheiten bei Dieckert oder Bernsdorff/Hartmann vorfinden, erforderlich zu einer Erhöhung

der allgemeinen Spannung der Schüler, damit dieses Herumpendeln um einen mittleren Spannungsbereich ermöglicht wird und Aktivierungszirkel allgemeiner Art realisiert werden.

Dazu erscheinen uns neben den motorischen noch zusätzliche kommunikative, kognitive und psychische Anregungskonstellationen für das Weiterführen des Spiellernprozesses besonders geeignet zu sein, um seine Enge und Monotonie zu überwinden. Diese jeweils speziellen Anregungskonstellationen, die Motive, Aktivitäten und Beziehungen im Spiellernprozeß auslösen, wollen wir Akte nennen, weil dieser Begriff über den der Handlung hinausgeht und mit ihm beispielsweise auch psychische Vorgänge und Abläufe eingefangen werden können.

Die Grenzen zwischen diesen Akten sind nicht als feststehend, sondern als fließend zu betrachten, so daß sie mehr im Sinne einer Akzentuierung aufgefaßt werden müssen. Danach beziehen sich motorische Akte mehr auf das Bewegungsmäßige, kommunikative Akte mehr auf das Beziehungsmäßige, kognitive mehr auf das Wissensmäßige, während psychische Akte mehr in die Richtung von Bewegungsvorstellung und Kinästhesie (Bewegungsempfindungen) gehen oder psychische Zustände und Einstellungen betreffen. Diese u.E. in den Sportspielunterricht einzubringenden zusätzlichen Akte sind als allgemeine Impulse und Motivationsgrundlagen zu verstehen, durch die der Spiellernprozeß weitergeführt und das Spiel für die Spielen-Lernenden von Interesse bleibt. Diese Akte sollen von uns später noch deutlicher herausgestellt werden.

Die soziologische Grundlegung als zweite Basis unseres Modells bezieht ihre Kriterien von der Spielkonzeption von Schmidtchen/Erb, die weitestgehend auf der System-Theorie von Helanko basiert. Die von uns in diesem Zusammenhang herausgearbeitete Sozialspielhierarchie liefert uns die Möglichkeit, den jeweiligen Stand des Gruppenlernprozesses

zu analysieren, sowie Kriterien für das Fortschreiten zur nächsthöheren Stufe dieser Hierarchie bereitzustellen: vom Sportspiel als Parallelspiel zum assoziativen Spiel, über Sportspiel als partielle Teilnahme, Gruppenspiel und Intimgruppenspiel zum Sportspiel als Rollenspiel.

Im Sportspielunterricht angewandt, können solche Maßnahmen als soziale Akte aufgefaßt werden, durch die eine spezielle Spannung erzeugt werden kann, eine Spannung im Hinblick auf den Gruppenlernprozeß. (Die genauere Kennzeichnung und Möglichkeiten dieser Sozialspielhierarchie, die von uns durch die Stufe Sportspiel als flexibles Rollenspiel erweitert wurde, soll ebenfalls später vorgenommen werden.)

Als Brücke zwischen den beiden dargestellten Fundamenten und als gleichzeitig beide umfassende Klammer ist die kommunikative Grundlegung in unserem Modell anzusehen. Hierunter fallen einmal allgemeine unterrichtliche Grundsätze, die wir aus der kommunikativen Didaktik beziehen wollen: didaktische Rotation, Symmetrie, Reversibilität sowie der Beziehungsaspekt (basierend auf Schäfer/Schaller, Mollenhauer, Baacke). Sie beziehen sich mehr auf das Lehrer-Schüler- bzw. Schüler-Schüler-Verhältnis sowie das Lernklima in dieser Klassengruppe.

Zum anderen werden punktuell ansetzende sportspielspezifische Konzeptionen mit kommunikativen Schwerpunkten herangezogen, durch die zusätzliche positive Wirkungen sowohl auf den Spiellern- als auch auf den Gruppenlernprozeß erwartet werden können. Hier sind neben den durch Dieckert und Bernsdorff/Hartmann aufgezeigten Möglichkeiten eventuelle dialogische Problem- und Konfliktlösungen im Sportspiel (H.-J. Schaller) zu nennen, besonders aber die Umwandlung von Arbeitsstrukturen in Spielstrukturen im Sportunterricht durch allgemeine Dialogisierung (Dietrich).

Mehr auf den Gruppenlernprozeß ausgerichtet und anzuwenden sind die aus dem Bereich der allgemeinen Spielforschung,

besonders von Krappmann herauskristallisierten Grundqualifikationen für soziales Handeln: flexibler Umgang mit Regeln (auch wichtig im Hinblick auf "freie" Sportspiele), soziale Sensibilität, Fähigkeit zur Kommunikation, Fähigkeit, angemessene Handlungsstrategien zu entwickeln und Fähigkeit zur Veränderung vorgegebener Handlungsbedingungen. Sie sind, wie der Spielansatz von Schmidtchen/Erb, mehr als Kriterien zur Weiterführung des Gruppenlernprozesses aufzufassen.

5.2.2 Akzentuierung der Elemente

Bisher haben wir zur Kennzeichnung und Verdeutlichung unseres Modells die verschiedenen Ansätze als ein Nebeneinander dargestellt, d.h. einander gegenübergestellt. In einem weiteren Schritt wollen wir zur Charakterisierung ihres Zusammenhangs den Aufbau des Modells vorstellen. Dieser erfolgt nach dem Prinzip der A k z e n t u i e r u n g .

Zu Beginn des Spielerziehungsprozesses geht es in erster Linie um den Spiellernprozeß. Das liegt schon darin begründet, daß für die Zuwendung zu den Mitspielenden ein gewisses Maß an Aufmerksamkeitsabwendung vom Ball, Schläger und anderen zum Spielen verwendeten Geräten, aber auch von der Bewegung oder von Bewegungsabläufen notwendig wird. Das heißt aber ganz allgemein, daß ein gewisses Können bewegungsmäßiger Art oder ein gewisses Maß an Bewegungserfahrungen in der Regel als Voraussetzung für das Zuwenden zum Mitspieler erforderlich sind.

Damit steht am Anfang das Erlernen der Elemente des Spiels im Vordergrund. Das Umgehen mit den Spielgeräten (oft spezielle motorische Fertigkeiten), das Verarbeiten von Bewegungskorrekturen und -hilfen, das Aufnehmen und Umsetzen von Bewegungsbeschreibungen, all dies muß letzt-

lich erst einmal vom Individuum allein bewältigt werden. Hier handelt es sich also weitestgehend um Primärsysteme mit den Polen Subjekt-Objekt, wobei selbst die Bewegung des Spielenden, abstrahiert als Bewegungsform, im Sinne eines Objekts gesehen werden kann.

Selbst beim Ausgehen von den schon beschriebenen "offenen Handlungssituationen" wird man nach dem Absprechen, was und wie nach welchen Regeln gespielt wird, im Vollzug des Spielens anfangs in der Regel solche Primärsysteme vorfinden, wenngleich zwischenzeitlich sozialsystemähnliche Strukturen durch gegenseitige Zuwendung vorkommen.

Erst wenn das Spiel und seine Elemente - wenn auch nur in Ansätzen - "gespielt" werden können, ist der Spielende imstande, einen Teil seiner Aufmerksamkeit dem Mitspielenden zu widmen. Im Anschluß an diese Anfänge im Spiellernprozeß ist es dem Spielenden erst möglich, neben dem Sich-Bewegen noch jenes Maß an Abneigung oder Zuneigung, Sympathie oder Antipathie, gemeinsame Interessen und Intentionen u.a. zu zeigen, das letztlich spezielle Beziehungen knüpft, die sich im weiteren Verlauf zu Sozialsystemen, mehr oder weniger stabilen Interaktionsmustern, entwickeln und verdichten können.

Nach diesen ersten Anfängen des Spiellernprozesses setzt dann im herkömmlichen Sportunterricht ansatzweise ein Gruppenlernprozeß im Sportspiel ein, der schon im Bereich von Pseudo-Sozialsystemen steckenbleiben, oder aber über Bildung und Vermehrung von Paarsystemen und Einbeziehung von Primär- oder Objektsystemen zur Sportgruppe als einer kohäsiven Intimgruppe oder zur Ausdifferenzierung flexibler Rollen zum Sportspiel als Rollenspiel geführt werden kann.

Die Abfolge "erst Anfänge des Spiellernprozesses, dann Gruppenlernprozeß-Anfänge" soll nicht heißen, daß nicht vorab schon der Gruppenlernprozeß einsetzen könnte. Eine

solche frühereinsetzende Kopplung von Spiellern- und Gruppenlernprozeß dürfte - wie wir schon angedeutet haben - durch die kommunikativen Ansätze der Sportpädagogk, durch dialogische Kommunikation möglich werden, wenn - unseres Erachtens nach - einige Voraussetzungen im Sinne Dietrichs erfüllt werden, daß nämlich motorische Spielhandlungen als quasi-sprachliche Vollzüge betrachtet werden und diese auf die sprachliche Ebene zurückführbar gemacht werden. In diesem Verständnis sind Kommunikation und Interaktion als die Brücke zwischen Spiellern- und Gruppenlernprozeß bzw. als beide umfassende Klammer anzusehen.

Bisher ging es uns nur darum, nach einer Gegenüberstellung der drei Grundlagen unseres Modells ihren ersten grundsätzlichen Beziehungszusammenhang aufzuzeigen. Der Aufbau, der lediglich nach dem Kriterium Akzentuierung vorgenommen wurde, weist damit ein akzentuiertes Nacheinander von Spiellernprozeß und dann Gruppenlernprozeß auf.

5.2.3 Differenzierung der Elemente

Daß dennoch eine weitere D i f f e r e n z i e r u n g vorzunehmen ist, leiten wir schon von unserem Anspruch ab, den Spiellern- und Gruppenlernprozeß in unserem Sportspiel-Erziehungsmodell als einen Wirkungszusammenhang zu betrachten und möglichst beide in diesem Prozeß durch Erhöhung allgemeiner und spezieller Spannung zu fördern. Indem wir weiter differenzieren, werden wir nun auch weitere Verknüpfungen und Querverbindungen zwischen den psychologischen, soziologischen und kommunikativen Grundlagen unseres Modells aufzeigen und ihren gesamten Wirkungszusammenhang, ihr Miteinander, aufzeigen.

Es leuchtet ein, daß unter der Prämisse, daß Spielerziehung den Spiellernprozeß und den Gruppenlernprozeß gleichermaßen fördern soll, ihr zuletzt dargestelltes akzentuiertes Nacheinander aufzuheben ist. Dies soll dadurch

geschehen, daß die spezielle Spannung auslösenden sozialen Akte während der Spiellernprozeß-Phase zur Anwendung gelangen, und zwar mit mehr vorbereitender und grundlegender Funktion im Hinblick auf den Gruppenlernprozeß. Umgekehrt darf ebensowenig auf die motorischen und zusätzlichen kommunikativen, kognitiven und psychischen Akte, die aufgrund einer mehr allgemeinen Spannung zu einer Beschleunigung des Spiellernprozesses führen, in der Gruppenlernprozeß-Phase verzichtet werden.

Durch das Hineinreichen und Hineinwirken von spezielle Spannung liefernden Akten (soziale) in den Spiellernprozeß-Bereich und von allgemeine Spannung erzeugenden Akten (motorische, kommunikative, kognitive, psychische) in den Bereich des Gruppenlerprozesses wird ihr Beziehungs- und Bedingungsgefüge deutlich. Daß hierdurch Überlappungen oder Überschneidungen zwischen den einzelnen spezifischen Akten zwangsläufig vorkommen - besonders im Hinblick auf kommunikative und soziale Akte - macht deutlich, daß es sich bei unserem Modell um ein ineinandergreifendes Geflecht unterrichtlicher Maßnahmen handelt.

> Dies alles könnte nun als eine Art sportspielspezifischer Spiegelfechterei oder als sportspielerzieherische Banalität abgetan werden, wenn wir mit dieser Betrachtungsweise des Spielerziehungsprozesses nicht ganz konkrete Ziele mit unterrichtspraktischer Bedeutung anstrebten: Durch die differenzierte Betrachtungsweise soll aufgezeigt werden, wo Möglichkeiten und deren Realisierungschancen im Sportunterricht zur Beseitigung des Sportspiel-Dilemmas liegen, im Hinblick auf den Lehrer, die Schüler und das gesamte unterrichtliche Geschehen, das sich Sportspielerziehung nennt.

Die möglichen Konsequenzen, die sich im Hinblick auf die Unterrichtspraxis durch die Anwendung des von uns in seinen Grundzügen dargestellten "Modells" ergeben, sollen im folgenden herausgestellt werden.

Dabei muß allerdings auf seine Vorläufigkeit und Unausgereiftheit hingewiesen werden. Aus diesem Grunde nennen wir diesen unseren Ansatz auch G r u n d r i ß l i n i e n eines sozialpsychologisch kommunikativen Spielerziehungsmodells. Wir wollen es verstehen als einen grundrißähnlichen Entwurf von Spielerziehung, der sicherlich noch weiterer Ergänzung, Verfeinerung, Ordnung, Differenzierung und Verbesserung bedarf.

Vielleicht dient es auch nur dazu, die für die Spielerziehung als klassisch anzusehende Einteilung in die Bereiche Kondition, Technik, Taktik zu überwinden, da sie im Hinblick auf den von uns skizzierten Gruppenlernprozeß wenig oder nichts hergibt. Damit wäre unserer Meinung nach auch schon viel gewonnen, da damit vielleicht ein allgemeines Umdenken in der Spielerziehung provoziert würde und neuere Aspekte und Erkenntnisse aus Nachbardisziplinen und -wissenschaften, wie z.B. der Kleingruppenforschung, mit größerer Offenheit in die Spielerziehungsdiskussion aufgenommen würde.

5.2.4 Allgemeine Spannung als Motivationsgrundlage und Reizkonstellation für den Spiellernprozeß in der Sportspielerziehung

Gemäß der Konzipierung unseres Modells beabsichtigen wir, zwei Hauptziele zu verfolgen: Einmal soll der Spiellernprozeß durch zusätzliche Impulse allgemeiner Art aus seiner unterrichtlichen Enge und Einseitigkeit heraus- und weitergeführt werden, zum anderen soll der Gruppenlernprozeß durch spezielle Anstöße früh beginnen. Solche allgemeine (mehr den Spiellernprozeß betreffende) und spezielle (den Gruppenlernprozeß betreffende) Motivationskonstellationen für die Sportspielerziehung wollen wir im folgenden darstellen.

Dabei wollen wir so vorgehen, daß wir die bisher von uns

herausgearbeiteten und von den verschiedenen Autoren und Konzeptionen angestrebten Grundsätze und Ziele sozusagen als Aufhänger benutzen und ihnen ganz konkrete unterrichtspraktische Beispiele zuordnen. Bevor wir uns den spezielle Spannung auslösenden sozialen Akten widmen, wollen wir uns hier mit den motorischen, kommunikativen, kognitiven und psychischen Akten beschäftigen, die eine mehr allgemeine Spannung in der Sportspielerziehung erzeugen sollen.

5.2.4.1 Allgemeine Spannung durch zusätzliche motorische Akte

Da der motorische Bereich noch am ehesten adäquat durch herkömmlichen Sportunterricht abgedeckt wurde, wollen wir uns hier auf zusätzliche motorische Akte beschränken. Diese können realisiert werden, wenn im Sportunterricht ganz allgemein mehr F r e i h e i t bzw. mehr W a h l m ö g l i c h k e i t e n für die Schüler geschaffen werden, mehr V a r i a n t e n eingebracht und mehr N e u i g k e i t e n geboten werden.

Angeregt durch Berndorff/Hartmann und Dieckert, die die Richtung von mehr W a h l m ö g l i c h k e i t für die Schüler sehr konsequent verfolgen, soll dies bei uns zum Beispiel heißen:

- Die Schüler können nach einer Übungsphase von zwei oder drei Unterrichtseinheiten, in der eine bestimmte technische Fertigkeit oder taktische Fähigkeit schwerpunktmäßig geübt wurde, das Übungsgut in einem Teil des Unterrichts selbständig auswählen. Ein Grundstock oder ein gewisses Repertoir an Spiel- und Übungsformen darf dann als bekannt vorausgesetzt werden. Dies wird von ihnen wieder aufgegriffen, möglicherweise erweitert, in jedem Falle aber wiederholt und - selbständig und

reflexiv - vertieft, was im Hinblick auf Freizeitaktivitäten ebenfalls bedeutsam erscheint. Der Lehrer steht dabei vollends zur Verfügung der Schüler als Berater und Helfer.

- Die Schüler dürfen, nachdem sie einige Spielelemente mehr oder weniger gut realisieren können, eines oder mehrere der weiterzuübenden Elemente an dafür eingerichteten Stationen frei wählen. Auch hier bleibt dem Lehrer wieder viel Zeit, sich den Schülern zuzuwenden.
- Weiterhin ist damit gemeint das zwischenzeitlich mehr oder weniger freie Auswählen von Geräten (verschiedene Bälle, Stäbe, Seilchen, kleine Kästen, große Kästen und Turnbänke sind als Bewegungsanreize und zum Bauen ausgelegt).

Jeder Lehrer wird wohl bemüht sein, den Sportspielunterricht variabel zu gestalten. V a r i a t i o n kann aber nicht nur durch abwechslungsreiche Übungsabfolgen, Wechsel von Partnerformen oder Unterrichtsinhalten, sondern auch durch Variation und Austauschen verschiedener Spielideen und -geräte eingebracht werden. Ein Beispiel soll für viele andere Möglichkeiten sprechen:

- Tischtennis kann beispielsweise zu Beginn des Spiellernprozesses oder zwischenzeitlich variiert und nach den Prinzipien und Regeln von Volleyball, Handball und Eishockey "organisiert" werden, desgleichen Badminton. Daß dabei Zusatzabkommen und -regeln vereinbart werden müssen, bringt einen zusätzlichen Effekt. Neben der Auflösung starrer Formen und der Ermöglichung eines breiteren Zugangs zu den verschiedenen Spielen kommen zusätzlich kommunikative Züge ins Spiel. Daß dabei auch andere als die Spielgeräte der traditionellen Spiele ihren Weg in den Unterricht finden können (Indiaka, Federball, Luftballon, Wasserball, Schaumstoffball und Schaumstoffscheibe mit bumerangähnlichen Eigenschaften,

Stelzen u.a.) ist sicherlich kein negativer Nebeneffekt, insbesondere nicht im Hinblick auf deren Erhöhung des Freizeitwertes.

Die Gefahr einer Verwässerung von Spielen oder Spielideen ist unserer Meinung nach gering, wenn diese Art von Spielen "mal eingestreut" werden.

Hier wird besonders die von Dieckert angestrebte Richtung wieder auffindbar.

N e u i g k e i t bzw. Wechsel wird von Heckhausen als eine Diskrepanzkategorie aufgefaßt. Sie beinhaltet unserer Meinung nach, was das Motorische angeht, zu einem gewissen Teil Aspekte aller anderen Kategorien: Wird ein neuer Bewegungsablauf eingeübt, hat er jeweils im Bewegungsvollzug Überraschungscharakter und erscheint nicht selten verwickelt und schwierig. Ebenso steckt ein Quantum an Ungewißheit dahinter mit der Frage: Kann ich den Bewegungsablauf erlernen oder nicht?

Neuigkeitscharakter können z.B. neue Spielgeräte oder "neue" (abgewandelte) oder ungewöhnliche Techniken oder Maßnahmen haben, indem sie letztlich neue Bewegungserfahrungen erbringen.

- Für den Bereich des Volleyballspiels hieße das: Spielen mit Schaumstoff-Volleyball, Schmettern mit Hilfe einer "Ballangel", Pritschen mit dem Basketball oder Medizinball (zur Kräftigung der Fingermuskulatur),
- Üben des Hakenschmetterschlages oder verschiedener Arten von Flatteraufgaben, Schmettern mit der Nicht-Schlaghand oder das Üben einer in Japan bevorzugten Art des Pritschens, bei der die Handflächen parallel zueinander geführt werden,
- hinzuzählen könnte man zu letzteren auch von einigen Spitzensportlern entwickelte technische Finessen wie aus dem Bereich des Fußballspiels z.B. "Netzer-Ecken" oder Effetschüsse sowie "Beckenbauer-Heber".

Diese von uns skizzierten zusätzlichen Anstöße für die Sportspielerziehung durch motorische Akte machen schon eine Tendenz dieser Art von Unterricht - wenn auch nur in Ansätzen - deutlich. Er soll wegführen vom lehrerzentrierten Unterricht. Diese Tendenz soll durch die folgende Reizkonstellation verstärkt werden.

5.2.4.2 Allgemeine Spannung durch kommunikative Akte

Durch die auf unserer ersten Betrachtungsebene gewonnenen Grundsätze der kommunikativen Didaktik wird ein "partnerschaftlicher" Unterricht angestrebt, der Schülern vor allem Gelegenheit zu Kommunikation und symbolischer (sprachlicher) Interaktion geben soll. Auch die sportfachspezifischen Bestrebungen, die sprachliche Verständigung und Auseinandersetzung im Spiel- und Sportspielunterricht berücksichtigt wissen wollen, lassen sich überführen in kommunikative Akte, die wir im Sinne einer Forderung nach mehr S p r a c h e , mehr K o o p e r a t i o n und mehr K r e a t i v i t ä t zusammenfassen wollen.

Mehr S p r a c h e bedeutet nicht nur Einbeziehung von Dialogen, Gesprächen und Diskussionen in den Sportspielunterricht, sondern heißt auch für den Lehrer, über Planung von Sportspielunterricht mit den Schülern sprechen oder Schüler darüber mitentscheiden lassen. Damit würde Sprache in ihrer einfachen Funktion des "Sprechens-über" bis zur komplexeren Funktion eines "Mitentscheidens-über" genutzt. Durch gezielte Beobachtungsaufgaben schon beim Erwerb technischer Fertigkeiten kann die erstgenannte Funktion der Sprache provoziert werden:

- Gezielte Beobachtung eines sich bewegenden Partners -Sprechen mit dem Partner über das Beobachtete - Vergleich zwischen dem Beobachteten und dem vom Partner bewegungsmäßig Gefühlten,

- einzelne Schüler "spielen" Übungsleiter oder Lehrer, beobachten, besprechen, diskutieren oder korrigieren Bewegungsabläufe oder helfen anderen bei schwierigen Bewegungsaufgaben.

Hierdurch wird das vorbereitet, was Dietrich meint, wenn er motorische Handlungen im Sinne von Kommunikationssymbolen versteht, "was heißt, sie im sozialen Kontakt anzueignen, zunächst unter Nutzung des interpretativen Sprachgebrauchs bis hin zur sprachlosen, quasi-sprachlichen Handlung" (Dietrich, 1974, 62).

Die komplexere Funktion der Sprache kann von großem Nutzen sein, z.B. bei der gesamten Unterrichts- und Unterrichtszusatzplanung hinsichtlich des Absprechens und Auswählens von Inhalten, Methoden, Medien, Trainingseinheiten und -programmen. Der hier gebrauchte Terminus Unterrichtszusatzplanung beinhaltet das Absprechen und Aushandeln möglicher "Hausaufgaben" oder ganzer "Freizeitprogramme" im Bereich des Sports.

Hier kann es sich um das Weiterüben einer einfachen technischen Fertigkeit, das Stoppen des Balles im Fußball in der Freizeit handeln, wie um differenzierte Trainingspläne, die ein bestimmtes Maß an Übungen in technischer und konditioneller Hinsicht beinhalten.

Damit wird deutlich, daß solche Zusatzaufgaben und Maßnahmen in den seltensten Fällen von jemandem allein übernommen werden, sondern meist gemeinsam mit anderen.

Hier wird K o o p e r a t i o n s b e r e i t s c h a f t sowohl beim Absprechen und Planen als auch bei der Durchführung wichtig. Sie kann ebenso als Voraussetzung für das Überwinden und Beseitigen allgemeiner Probleme angesehen werden, wenn Problemlösungen, Normen oder Sanktionen im Sportspielunterricht auszuhandeln oder abzusprechen sind:

- Die Schüler versuchen (im Sinne Schallers) auftauchende

Probleme und Konflikte im Sportspielunterricht sprachlich zu lösen, z.B.: ein Mitschüler ist in die Isolation geraten, oder: einer stört häufig den gesamten Spielablauf durch sein aggressives Verhalten, oder: das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist "gespannt".

Diese Probleme sind von so grundsätzlicher Natur, daß für Lösungschancen neben Kooperationsbereitschaft sicherlich noch einige Grundqualifikationen für soziales Handeln im Sinne Krappmanns wie "Sensibilität für Erwartungen" und besonders "Stile der Informations- und Problementwicklung" unerläßlich sind. Solche Lösungsstrategien sind deshalb nicht nur im Sportspielunterricht, sondern auch fächerübergreifend zu erarbeiten oder weiterzuentwickeln. Auf diese Weise könnten die im Sportspielunterricht auftauchenden Probleme auch zum Gegenstand von Unterrichtsgesprächen im Deutsch- und Religionsunterricht gemacht werden.

Daß zur Lösung solcher Probleme ein nicht geringes Maß an K r e a t i v i t ä t gehört, liegt auf der Hand. Neben den dazu notwendigen Grundqualifikationen sind gerade im Hinblick auf den Freizeitbereich weitere gestalterische Kräfte notwendig. Die Grundlagen dafür kann der Lehrer im Sportspielunterricht schaffen helfen durch das Einbeziehen von offenen Handlungssituationen in den Unterricht. Grundsätzlich geht es darum, daß der Lehrer nicht Anweisungen, Instruktionen, genaue Richtungen festlegt, sondern die Schüler mit Situationen konfrontiert, die zum Aufgaben- und Problemlösen anregen und ihre Selbständigkeit und Phantasie herausfordern:

- Die Schüler bekommen nur einen Aspekt einer Spielidee übermittelt und werden aufgefordert, daraus ein Spiel zu entwickeln (Bernsdorff/Hartmann: Ball nur Volley-Spielen!).
- Statt genauer Festlegung von Ballwegen im Bereich der Taktik stellt der Lehrer den Schülern eine Situation

vor mit bestimmter Aufstellung des Gegners. Die Schüler sollen in Gruppenarbeit Lösungsmöglichkeiten entwickeln.

Hier soll nicht mehr Sprache und weniger Bewegung im Unterrichtsgeschehen das Wort geredet werden, sondern Ziel all dieser aufgezeigten kommunikativen Möglichkeiten ist gerade ein bereitwilligeres, intensiveres, selbständigeres und damit freudvolleres Üben und Spielen. Gleichermaßen soll mit diesen Zielvorstellungen auf "freie" oder "freiere" Spielgelegenheiten aufmerksam gemacht werden. Insgesamt sollen sie eine Reizkonstellation darstellen, die Impulse zur Erhöhung der allgemeinen Spannung hervorbringt. Sie sollen motivieren und aktivieren und damit den Spiellernprozeß vorantreiben.

Wir gehen weiterhin davon aus, daß bei Berücksichtigung eines Mehr an Sprache, an Kooperationsbereitschaft und an Kreativität im hier dargestellten Sinne nicht nur die Motivationen und Aktivitäten der Schüler ganz allgemein gesteigert werden können, sondern daß auch die sich daraus entwickelnden Beziehungen zwischen ihnen intensiviert und verbessert werden können. Damit erfährt nicht nur der Spiellernprozeß seine Steigerung, sondern in gewissem Umfange auch der Gruppenlernprozeß.

5.2.4.3 Allgemeine Spannung durch kognitive Akte

Hinweise für die Relevanz kognitiver Akte erhalten wir vor allem durch Mollenhauer, Heckhausen (der auf Erkenntnissen Berlynes aufbaut) und Krappmann. Nach Mollenhauer gilt das Verfügen über kognitive Schemata als Voraussetzung für das Teilnehmen an symbolischer Interaktion. Krappmann bezieht sich auf "kognitive Stile" aus dem Bereich der Psychologie im Zusammenhang mit problemlösenden Handlungsstrategien. Nach Berlyne gelangt der Mensch durch sein ständiges Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen auch zu einer dauernden Wissenserweiterung, die ebenfalls mit dem Begriff Kognition zu fassen ist.

In Anlehnung an Festinger (1957[3]) definiert Baacke: "Kognitionen bestehen aus den Kenntnissen, Wahrnehmungen, Überzeugungen und Attitüden eines Individuums von sich selbst, anderen oder Objekten..." (Baacke, 1975[2], 118). Mit diesem weiten Bedeutungsumfang des Terminus Kognition wird zusammengefaßt, was H.-J. Schaller als Rationalität und Reflexion auffaßt und als wichtige Faktoren zur Verbesserung der Spielwirklichkeit erachtet (vgl. Schaller, 1973, 230). Für uns erscheinen diese Begriffe als Zielperspektiven im Zusammenhang mit der Objektivität als unverzichtbar im Hinblick auf Spielerziehung, weshalb wir hier auch für mehr R a t i o n a l i t ä t und mehr R e f l e x i o n sowie mehr O b j e k t i v i t ä t plädieren.

Ein Mehr an R a t i o n a l i t ä t sehen wir als notwendig an, um im Spiel aufflammende Emotionalität zu überwinden. Beim dialogischen Probleme- und Konfliktlösen im Sportspiel genügt nicht immer allgemeine Vernünftigkeit, sondern es sind Kenntnisse von der Sache (Bewegungen, Bewegungsabläufe, taktische Strukturen) sowie von den Mitspielern und der Gruppe, individuelles Einstellen und Verhalten zum Mitspieler wie Sympathien, Antipathien, Zuneigung, Abneigung, Wissen von Gruppennormen oder -sanktionen, von unterschiedlichen Rollen und Rollenträger etc. erforderlich. Als besonders wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang das von Dietrich herausgestellte Zurücküberführen von bewegungsmäßigen Kommunikationssymbolen in Sprache.

Das durch Beobachtungsaufgaben in unseren Beispielen zum Modell von Dietrich provozierte Verbalisieren von Bewegungsabläufen erweist sich als eine gute Möglichkeit, in dieser Richtung zu arbeiten. Durch sie werden Bewegungskriterien und "Knotenpunkte" entdeckt, das Bewegungssehen geschult und durch Gespräch, Dialog und Diskussion darüber wissensmäßig gespeichert. Soverstandene spielspezifische Rationalität verhindert nicht unbedingt Pro-

bleme und Konflikte im Sportspiel, sie ist jedoch in jedem Falle geeignet, solche besser und mit weniger Energieaufwand zu lösen.

In unseren Beispielen gibt es Beobachter und Beobachtete beim Bewegen. Sie reflektieren Bewegungsabläufe. R e f l e x i o n steht hier im Gegensatz zum nahezu gedankenlosen Einschleifen von Bewegungen durch eine einseitige Vormach- und Nachmach-Methode. Dabei gibt es noch einen nützlichen Nebeneffekt. Die allein dem Lehrer zugestandene Beurteilungs-, Bewertungs- und Benotungsfähigkeit im Hinblick auf Bewegungsabläufe wird aufgehoben durch allmähliche Qualifizierung der Schüler in diesem "Lernbereich". Statt Subjektivität wird mehr O b j e k t i v i t ä t erreicht.

Abschließend wollen wir hier verschiedene Möglichkeiten zusammentragen, die ein höheres Maß an Rationalität, Reflexion und Objektivität auf der Schülerseite erforderlich machen und als kognitive Akte betrachtet werden können.

- Es sollen zusätzliche Kenntnisse über Bewegungsvollzüge, Trainings- und Übungswirkungen sowie Freizeitmöglichkeiten im Bereich des Sportspiels durch Einbeziehung von Merkblättern, graphischen Bewegungsabfolgen, Ringfilmen, Sportliteratur, Unterrichts- und Trainingsprogrammen in den Sportspielunterricht vermittelt werden.
- Es sollen einige sportunterrichtsspezifische Arbeitstechniken entwickelt werden wie die Fähigkeit, Bewegungen zu analysieren, Fehler in eigenen wie fremden Bewegungsabläufen zu erkennen sowie selbständig mit Unterrichtsprogrammen umzugehen.
- Das Planen und Durchführen von Schülerturnieren, Wettspielen und Sportfreizeiten soll ebenfalls gelehrt werden.

5.2.4.4 Allgemeine Spannung durch psychische Akte

Als weitere besonders motivations- und aktivitätsstiftende Faktoren können psychische Akte angesehen werden. Durch deren Einbeziehung soll mehr als im herkömmlichen Sportspielunterricht auf die Eigenart und Einzigartigkeit der Schülerpersönlichkeit eingegangen werden wie auch ansatzweise auf seine spezifischen Lernschwierigkeiten in der Sportspielerziehung. Durch psychische Akte sollen somit mehr I n d i v i d u a l i t ä t und mehr S e n s i b i l i t ä t angestrebt werden.

Angestoßen wird die erste Zielrichtung besonders durch Mead, der im Spiel und Wettspiel die Begründung der Identität, einer etwas spezielleren Individualität, erkennt, die durch Imitation und Rollenübernahme wie durch Identifikation und Rollendistanz begründet wird. Realisierbar werden sie dem Individuum durch Fremd- und Selbstbeobachtung.

Auf die Bedeutung der Selbstbeobachtung sind wir insofern schon ansatzweise und indirekt eingegangen, als wir das Bewegungsempfinden und das Bewegungsgefühl schon durch kommunikative Akte mit zu erfassen und zu entwickeln beabsichtigten. Auch das Schulen des Bewegungssehens und das Wissen über die Bewegung in Verbindung mit dem Bewegen selbst schaffen Bewegungsvorstellungen, die sich wie die Bewegungsempfindungen aufgrund von Selbst- und Fremdbeobachtung herausbilden.

Beide, Fremd- und Selbstbeobachtung, sind über das mehr Bewegungsmäßige hinaus zu erweitern in Richtung auf Ermittlung von Persönlichkeitsfaktoren sowie auf punktuelle und grundsätzliche Zustände und Befindlichkeiten im Spiel. Selbst- und Fremderkenntnis gemeinsam schaffen die Möglichkeit der Rollendistanz, die für die Individualität von großer Bedeutung ist. Dabei sollte das Augenmerk besonders auf solche Faktoren gelenkt werden, die sich im Spiel als

Störfaktoren erweisen.

Motorische Unruhe, Reizbarkeit, Konzentrationsmangel, Apathie sowie Nervosität, Depressivität, Erregbarkeit, Irritierbarkeit, Gehemmtheit und emotionale Labilität werden nach Kemmler als weitestgehend auf Angst beruhende und Leistung beeinträchtigende Verhaltensweisen im Leistungssport identifiziert. Gegen diese Verhaltensweisen wirdvon ihm Desensibilisierung gesetzt, eine von Wolpe (1958) entwickelte Methode zur Überwindung neurotischen Verhaltens. Am Anfang dieses Desensibilisierungsprozesses sollen Entspannungstechniken erlernt werden, von denen die progressive Relaxationstechnik (Jacobson) und das autogene Training (I.H. Schultz) als geeignet erscheinen (vgl. Kemmler, 1973, 91ff).

Da solche leistungs- und spielbeeinträchtigenden Verhaltensweisen nicht nur im Leistungssport, sondern auch in der Schule vorzufinden sind, der Lehrer andererseits aber kein ausgebildeter Psychologe ist, sehen wir "Desensibilisierungs-Möglichkeiten" einmal im Gespräch zwischen Lehrer und Schüler sowie im Gruppengespräch, zum anderen in der Sensibilisierung der gesamten Klassengruppe. Im Gespräch kann dann aufgrund vorhergehender Selbst- und Fremdbeobachtung das spielbeeinträchtigende Verhalten aufgespürt werden.

Mittels Antizipierens von ganz bestimmten (Konflikt-) Situationen vor dem Spiel sowie durch Selbstbefehle im Spiel, die auch zur Verbesserung von Bewegungsabläufen verwendet werden können, soll der einzelne den Versuch unternehmen, sein störendes Verhalten abzubauen.

Die anderen Gruppenmitglieder hingegen müßten sensibilisiert werden dergestalt, daß sie aufgrund ihrer Kenntnisse über das Verhalten und die Schwierigkeiten ihres Spielpartners ihm in kritischen Situationen durch Sprache oder außersprachliche Zeichen wie Mimik, Gestik u.a. Hilfe leisten könnten. Hier dürften schon Lob, Ermutigung

und Aufmunterung helfen wie auch Handzeichen oder andere Gesten mit entsprechender Mimik.

Damit ist gemeint, daß der einzelne und die Gruppe das Selbstvertrauen des Mitspielers auf diese Weise erhöhen und festigen können schon vor dem Erreichen einer Gruppenstruktur wie etwa der der kohäsiven Intimgruppe. Wichtig im Hinblick auf eine Sensibilisierung wäre auch, daß Selbstbeobachtung allmählich in Selbstkontrolle und Fremdsicht in differenzierte Nachsicht übergeführt werden. Damit könnten Überreaktionen als Störfaktoren im Spiel zumindest reduziert werden.

Allgemeine Spannung schaffende psychische Akte können demnach für den Unterricht in der Sportspielerziehung sein:

- Selbstbefehle zur Verbesserung von Bewegungsabläufen durch Signalwörter: Das Signalwort "hoch" bedeutet im Falle des Sprungwurfes im Handball: kräftiger Absprung, Hochreißen des Schwungbeinknies, Reißen der Wurfhand mit Ball nach oben-hinten.
- Vorstellungsmäßiges Antizipieren von Bewegungsabläufen in einer bestimmten Situation: Der Spieler stellt sich vor, daß er den Ball führt und zwischen zwei Abwehrspielern den Sprungwurf hoch ausführt. Hier handelt es sich um ein vorstellungsmäßiges Gewöhnen an wettkampfähnliche Bedingungen.
- Fremdbefehle als Hilfen, Impulse oder Anstöße zur Unterstützung eines Bewegungsablaufs durch Signalwörter.
- Selbstbefehle in kritischen Situationen zur Veränderung negativer Einstellungen oder Verhaltensweisen: Bei Aggressivität, Reizbarkeit, Erregbarkeit gibt sich der Spieler den Selbstbefehl "Ruhe" oder "gelassen bleiben", bei Konzentrationsmangel und Irritierbarkeit: "bleibe konzentriert!" oder "Konzentration!".
- Vorstellungsmäßiges Antizipieren solcher kritischer Situationen: Es soll gedanklich eine be-

stimmte Gerichtetheit oder ein gewünschtes positives Verhalten realisiert werden.

- Verbale Hilfen an Mitschüler zur Ermutigung und Aufmunterung zwecks Verarbeitung von Mißerfolgen oder zur Verstärkung positiver Verhaltensweisen oder guter Leistungen: "Das Timing war gut, beim nächsten Male kommt auch der Schlag!" (Beim Schmettern im Volleyballspiel)/ "gut gemacht!"/ "Das war okay!".
- Non-verbale Zeichen als Hilfen für den Mitspieler im gleichen Sinne: freundliches Kopfnicken mit der Bedeutung: gleich wird es besser, Hand- und Armbewegung mit Schultern heben: Du hast Pech gehabt, beide Hände hoch vor den Körper gehalten: bleibe ruhig.
- Mental (vorstellungsmäßig) trainieren: Intensives Vorstellen von Bewegungsabläufen mit oder ohne sichtbare Mitbewegung als gedankliches Nachvollziehen oder Weiterlernen und Weiterführen der Bewegung: Schüler schließt zwecks besserer Konzentration in der Bewegungspause die Augen und stellt sich den Bewegungsablauf intensiv vor.
- Entspannungsmöglichkeiten schaffen durch Yoga-Übungen oder Beschäftigung mit Autogenem Training.

Hier soll noch einmal hervorgehoben werden, daß die Grenzen zwischen den verschiedenen dargestellten Akten als fließend betrachtet werden. Das Schulen des Bewegungssehens hätte beispielsweise auch unter dem letztgenannten mehr psychischen Aspekt eingeordnet werden können. Auch sind wir uns der Tatsache bewußt, daß (senso)motorisches Lernen sowohl einen kognitiven als auch einen sensorisch-psychischen Anteil hat. Differenzierung in verschiedene Akte ist nur als schwerpunktmäßige Akzentuierung zu verstehen, die im Hinblick auf unseren Ausgangspunkt gegen die Defektivität herkömmlichen Sportspielunterrichts gerichtet ist.

Auf zwei weitere Aspekte soll im Zusammenhang mit den bisher besprochenen Akten hingewiesen werden. Im Falle von Lernplateaus im motorischen Bereich können die zugrundeliegenden Bewegungsvollzüge vorstellungsmäßig und gedanklich in einem von uns gekennzeichneten Unterricht weitergeführt und -gelernt werden. Dadurch kann die Bewegungsvorstellung oder der in der Vorstellung sich bildende Bewegungsentwurf (vgl. dazu Ungerer, 1970[2], 179) verfeinert und präzisiert werden. Einmal kann damit dieses gedankliche und vorstellungsmäßige Weiterlernen der Bewegung das Gefühl der Stagnation aufheben und motivierend wirken. Zum anderen ergibt sich dadurch in Verbindung mit der Sprache und motorischem Üben die Möglichkeit, das jeweilige Lernplateau zu überwinden, da die durch sprachliche und Bewegungsprozesse sich verbessernde Bewegungsvorstellung dann auch in der Regel zu einer verbesserten Bewegungsform führt (vgl. Meinel, 1971[4], 350).

Der zweite Aspekt ergibt sich durch eine Erfahrung, die wir in der Tätigkeit als Lehrer und Trainer gemacht haben: Wir vermuten, daß es in Analogie zu den von Vester für das Lernen ganz allgemein herausgearbeiteten Lerntypen (vgl. Vester, 1975) auch im Bereich des motorischen Lernens unterschiedliche Lerntypen gibt, wobei es vielleicht einen Beziehungszusammenhang zwischen diesen und Wahrnehmungstypen gibt (vgl. Cratty, 1975, 59f).

Die eine Gruppe von Lernenden kann beim Erlernen von Bewegungen gesehene oder beschriebene Bewegungsabläufe ziemlich schnell umsetzen und realisieren, während die andere Gruppe eine Fülle zusätzlicher Informationen über die Bewegungsform, über Knotenpunkte und Phasen sowie weitere Hilfen benötigt. Auch wenn sich die von uns gemachte Erfahrung im Augenblick wissenschaftlich nicht belegen läßt, kann man doch im allgemeinen davon ausgehen, daß Schüler auch im motorischen Bereich auf unterschiedliche Weise lernen. Durch das Berücksichtigen von

zusätzlichen kommunikativen, kognitiven und psychischen Akten sollen auch die Bedingungen für die unterschiedlichen "Lernweisen" verbessert werden.

Eine weitere Erhöhung und eine bessere Verteilung solcher Lernchancen kann sicherlich auch durch ein Weiterführen des Gruppenlernprozesses erreicht werden, indem gruppenspezifische Faktoren wie z.B. die Kohäsion als "innerer Zusammenhalt einer Gruppe" (vgl. Hofstätter, 1971, 65ff) letztlich auch für das motorische Lernen genutzt werden.

Wie eine solche Erhöhung des inneren Zusammenhalts einer Gruppe oder deren Attraktivität erreicht werden kann, soll im folgenden gezeigt werden.

5.2.5 Spezielle Spannung als Motivationsgrundlage und Reizkonstellation für den Gruppenlernprozeß in der Sportspielerziehung

In unserem grundrißähnlichen "Modell" der Sportspielerziehung soll durch die von uns dargestellten zusätzlichen motorischen, kommunikativen, kognitiven und psychischen Akte eine allgemeine Spannung erzeugt werden, von der eine Förderung sowohl des Spiellernprozesses als auch des Gruppenlernprozesses erwartet wird. Eine spezielle Spannung soll durch die im folgenden zu beschreibenden sozialen Akte herbeigeführt werden, die zwar in erster Linie auf den Gruppenlernprozeß gerichtet sind, jedoch auch positiv auf den Spiellernprozeß zurückwirken.

Dabei leuchtet ein, daß besonders durch das Einbeziehen kommunikativer Akte mit einem Mehr an Sprache, Kooperation und Kreativität im Sportspielunterricht nicht nur

der Spiellern-, sondern auch der Gruppenlernprozeß weitergeführt wird.

Durch anfänglich gerichtetes Beobachten von Bewegungsabläufen und dessen Wechsel mit Vollziehen der Bewegung sowie Diskutieren des gesehenen und gefühlten Bewegungsgeschehens werden, vom Beginn des Spielerziehungsprozesses an, die Weichen für vielfältige soziale Beziehungen gestellt. Durch Ermöglichung derartiger "Arbeitstechniken" einerseits, und vielseitigere Beanspruchung und Anforderung an die Schüler andererseits, kann die dauernde Hofierung der Bewegungsbegabten und die ewige Disqualifizierung der motorisch weniger Begabten aufgehoben und für echte Kooperationsbereitschaft die Grundlage geschaffen werden.

Zusätzliche Motivierung durch mehr Rationalität, Reflexion und Objektivität sowie Rücksichtnahme auf Individualität durch Sensibilisierung sind geeignet, den Schülern in ihrer Sportspielgruppe neben technischen Fertigkeiten und taktischen Fähigkeiten das Gefühl einer "Wir-Gruppe" (vgl. Hofstätter, 1971^2, 1o9) zu vermitteln. Durch all diese Faktoren würde der Sportspielunterricht seinem Erziehungsauftrag gerecht werden können.

5.2.5.1 Spezielle Spannung durch soziale Akte

Durch die von uns dargestellten zusätzlich motorischen, kommunikativen, kognitiven und psychischen Akte können die hinsichtlich des Sozialsystems wichtigen Paarbeziehungen vorbereitet bzw. teilweise oder zwischenzeitlich schon eingegangen werden. Auch das Realisieren von Primär- oder Objektsystemen in Form gemeinsamer Interessen, Intentionen und Ziele wird durch sie vorbereitet. Damit sind die Grundvoraussetzungen für die Weiterentwicklung

des Gruppenlernprozesses in der Sozialspielhierarchie der Sportspiele geschaffen.

Daß dabei dennoch ein Fortschreiten zur nächsthöheren Stufe um so schwieriger ist, je höher die erreichte Sozialspielstufe liegt, leuchtet wegen des auftretenden "Deckeneffekts" ein. Es kann indessen vorausgesetzt werden, daß, wenn man Sportspielerziehung im Sinne unseres skizzenhaften Modells praktizierte, das Sportspiel als Gruppenspiel kein imaginäres Fernziel mehr bleiben müßte, sondern sich sozusagen wie von selbst in diesem sozialpsychologisch-kommunikativen Geschehen einstellen würde. Damit wäre das als Primärsystem zu verstehende Parallelspiel sowie die Pseudo-Sozialsysteme assoziatives Spiel und Spiel als partielle Teilnahme durchlaufen und das Sportspiel als Gruppenspiel mit einem weitgehend konstanten Sozialsystem und einigen Paarsystemen erreicht.

Aus diesem Grunde wollen wir uns im folgenden auf die schwieriger zu erreichenden höheren Stufen der Sozialspielhierarchie konzentrieren. Zur Erreichung der höheren Sozialspielstufen ist zweierlei von besonderer Bedeutung:

a) das Schaffen bzw. Einbeziehen und Vermehren gemeinsamer Primär- oder Objektsysteme und

b) das Erreichen eines möglichst flexiblen Rollensystems.

Gemeinsame Interessen, Aktivitäten, Intentionen und Ziele als Primär- oder Objektsysteme sollen in erster Linie die Paarbeziehungen vervollständigen, bis jeder möglichst mit jedem ein Paarsystem bildet. Das Rollensystem soll allmählich ausdifferenziert und zu einem System mit je nach Aufgabenstellung und Zielsetzung flexiblen Rollen geführt werden.

Die vielfältigen Bemühungen, gemeinsame Primär- oder Objektsysteme und damit weitere Paarbeziehungen zu schaf-

fen, können als soziale Akte gewertet werden, durch die eine spezielle Spannung (im Hinblick auf den Gruppenlernprozeß) ausgelöst werden kann. Beispiele für solche Möglichkeiten sind:

- Die Schüler bilden eine zusätzliche (außerunterrichtliche) Spiel-, Trainings- oder Trimmgemeinschaft.
- Die Schüler geben ein Schul-Sportblatt oder eine Schulsport-Zeitung heraus.
- Sie erstellen ein Archiv in der von ihnen betriebenen Sportart mit Bildern, Bildfolgen, Zeitschriften-Ausschnitten, Zeitschriften und Buchsammlungen.
- Die Schüler planen und führen schulintern "Vergleichsspiele" und Turniere mit anderen Schulen durch.
- Einige Schüler übernehmen kleinere Aufgaben im Verein und bereiten sich so allmählich auf die Übungsleiterprüfung vor.
- Die Schüler treten gemeinsam einem Sportverein bei, um zusätzliche Trainingsmöglichkeiten zu schaffen.
- Einige oder alle Schüler nehmen an Freizeiten des Vereins oder der Schule teil.
- Die Schüler planen und organisieren Fahrten und Freizeiten.
- Zusätzliche Möglichkeiten im Verein sollen stichwortartig genannt werden: gemeinsames Arbeiten als Übungsleiter, als "Verbindungsmänner" zur Presse, für einen Teil der Vereinszeitung.

Die Reihe der hier dargestellten sportartspezifischen Möglichkeiten, gemeinsame Primär- oder Objektsysteme in der Gruppe aufzubauen und damit weitere Paarbeziehungen zu schaffen, kann sicherlich noch erweitert werden. Eine nahezu unbeschränkte Anzahl von Möglichkeiten ergibt sich noch durch Aktivitäten, die sozusagen "just for fun", d.h. spaßeshalber durchgeführt werden.

Besonders Homans (1950) hat darauf hingewiesen, daß solche Aktivitäten, die mit der Erreichung der Ziele der Gruppe nichts zu tun haben und nur nebenbei zum Spaß vorgenommen werden, den Gruppenzusammenhalt in besonderem Maße stärken. Danach würden - auf das Spiel übertragen - solche Aktivitäten zusätzliche, außerhalb des Spiels liegende zwischenmenschliche Bedürfnisse befriedigen, die durch Stärkung des Zusammenhalts und Erhöhung der Attraktivität der Gruppe sich damit wiederum auch positiv auf Motivationen und Aktivitäten im Hinblick auf den Spiellernprozeß auswirken müßten.

Diese gemeinschaftfördernden Aktivitäten reichen vom gemeinsamen Singen unter der Brause nach dem Spielen bis zu Skat-, Doppelkopf- und Erzählrunden oder Interessengemeinschaften wie Wandergruppen, Kegel- oder Bowling-Gemeinschaften.

Es gibt also einerseits viele Möglichkeiten, einen Grundstock gemeinsamer sportartspezifischer und -unspezifischer Objektsysteme zu schaffen oder deren Anteil zu erhöhen, wodurch gleichzeitig auch die notwendigen Paarbeziehungen erreicht werden. Andererseits bieten solche gemeinsamen Objektsysteme und Paarsysteme die Chance, Rollenabsprachen und -zuweisungen auszuhandeln, die nicht nur aufgrund von Kenntnissen hinsichtlich der sportspielspezifischen Qualifikation der Spieler erfolgt, sondern darüber hinaus auf Erfahrungen und Erkenntnissen über zwischenmenschlichen Umgang in Bereichen außerhalb der sportspielspezifischen Grenzen basieren.

Auf diese Weise werden unserer Meinung nach die Rollen in einer Gruppe nicht nur nach dem Kriterium Tüchtigkeit im jeweiligen Sportspiel ausgehandelt, sondern Aspekte wie Beliebtheit, Sympathie oder Zuneigung oder weitere allgemeingültige Qualifikationen werden als Kriterien stärker mitberücksichtigt.

Während Schüler beim Absprechen von Rollen im Bereich einer "Anfangstaktik" noch mehr nach Kriterien von sportspielspezifischen Fertigkeiten vorgehen, erfolgt nach und nach durch gegenseitiges Rollenabarbeiten ein Ausgleich. Darum erscheint uns auch beim Lehren nach einer Phase der Spezialisierung und des Eingehens auf einstweilig festgelegte Rollen eine Entspezialisierung und damit Rollenauflösung oder -relativierung notwendig.

Wenn sich Spieler im Volleyballspiel nur als Schmetterspieler oder nur als Stellspieler, im Handball ausschließlich als Kreisläufer oder als Rückraumspieler, im Fußball nur als Libero oder als Außenstürmer verstehen, klammern sie sich an ihre Rolle, worunter möglicherweise die gesamte Spieldynamik leidet. Unter Umständen beeinträchtigt das auch den Gruppenzusammenhalt, weil beispielsweise andere Spieler im Verlaufe des Lernprozesses diese Rolle viel besser einnehmen und ausgestalten könnten. Hier erscheint uns Rollenflexibilität als ein bedeutsames Ziel des Gruppenlernprozesses im Sportspiel. Rollen sollten im Sinne Krappmanns aneinander abgearbeitet werden.
Damit sind Rollen je nach Ziel und Aufgabenstellung zu variieren. Dies setzt voraus, daß man in einer Gruppe jederzeit offen über Rollen und Rollenbedeutung sprechen und im Einverständnis aller Gruppenmitglieder rationale Entscheidungen über Rollenzuweisungen und -status treffen können sollte. Das heißt für die Praxis, daß neben Spielersitzungen, Diskussionen und Gesprächen nach einer anfänglich notwendigen Spezialisierung im Bereich der Taktik folgendes wichtig wird:

- Die Schüler werden "entspezialisiert", indem sie die Rollen aller anderen Spielpartner zwischenzeitlich übernehmen: beispielsweise fungiert der Schmetterspieler im Volleyball als Stellspieler und umgekehrt, der

Rückraumspieler im Handball als Gegenstoß-Läufer und umgekehrt, der Libero im Fußball als Außenstürmer und umgekehrt.

- Die Rolle des Spielführers oder "Spielmachers" kann von allen Interessenten in der Gruppe nach gemeinsamer Absprache einmal oder mehrmals übernommen werden.

Das Anstreben und Berücksichtigen dieser Art von Rollenflexibilität erbringt die folgenden Vorteile:

a) Es wird ein größeres Verständnis und Problembewußtsein für Rollen an sich und deren Träger zwischen den Gruppenmitgliedern erreicht.

b) Es wird die Möglichkeit geschaffen, die Rollen im Hinblick auf bestimmte Ziele der Gruppe zu variieren.

c) Bei Ausfall eines Spielers durch Verletzung, Krankheit oder Ausscheiden aus der Gruppe können taktische Konzeptionen beibehalten werden, indem die jeweilige Rolle von anderen Spielern übernommen werden kann.

d) Es wird eine notwendige Rollendistanz provoziert.

Dieses letztlich somit erreichbare schrittweise Dynamisieren von Rollen bedeutet ganz konkret im Hinblick auf unsere Sozialspielhierarchie, daß

1. beim Übergang vom Gruppenspiel zum Sportspiel als Intimgruppenspiel ein Ausdifferenzieren von Rollen durch Spezialisierung erfolgen kann,

2. das Sportspiel als felxibles Rollenspiel, neben weiteren Voraussetzungen, durch erneute Entspezialisierung zu erreichen ist. Zu den Voraussetzungen zählen die entsprechenden Paarbeziehungen sowie gemeinsame Primär- und Objektsysteme.

5.2.6 Zusammenfassung

Im Rahmen unserer Zielsetzung, uns durch Aufarbeitung neuerer didaktischer Ansätze und sportpädagogischer Spielmodelle sowie neuerer begründet ausgewählter Konzeptionen aus dem Bereich der allgemeinen Spielforschung nach Möglichkeiten für eine Innovation der Sportspielerziehung umzusehen, haben wir "einige Grundrißlinien eines sozialpsychologisch-kommunikativen Modells der Sportspielerziehung" erstellt. Dieses "Modell", das zusätzliche Impulse für den Spiellernprozeß liefert, insbesondere aber den Gruppenlernprozeß von Sportspielgruppen weiterführen soll, ist in seinen Grundzügen skizziert worden.

Dabei ist von uns schon seine Vorläufigkeit betont worden. Es bedarf sicherlich noch weiterer Ordnung und Strukturierung. Dieses Mangels sind wir uns vollends bewußt.

Dennoch sind wir der Ansicht, daß unserem grundrißähnlichen Modell ein pragmatischer Zug nicht abzusprechen ist, da wir uns bemüht haben, durch eine Reihe von Vorschlägen und Anregungen mit unmittelbarem Praxisbezug möglichst "praxisnah" zu bleiben. Einen Vorteil könnte das "Modell", falls es weitergeführt und verbessert werden sollte, für den Lehrer in der Schule insofern bieten, als er einige dieser Anregungen für seinen Unterricht übernehmen und damit das "Modell" punktuell anwenden könnte. Zum anderen bestünde die Möglichkeit, es insgesamt durch Variation und Akzentuierung der verschiedenen Akte anzuwenden und zu versuchen, seine Schüler auf diese Weise eventuell zu motivieren.

Das bedeutete im Sinne unseres "Modells": den Schüler vielseitig ansprechen, motivieren, fordern und fördern und damit Spielerziehung ermöglichen, statt zu erwarten, daß allein durch das Spiel als Medium schon der Spielende, der Sportspielunterricht und die Spielwirklichkeit sozusagen wie von selbst "besser" würden. Solche praktischen Erprobungsmöglichkeiten würden sicherlich noch neue Ge-

sichtspunkte erbringen, aufgrund derer unser theoretisches "Modell" abgeändert und weiterentwickelt werden könnte.

> Leider kann der Lehrer nicht genau überprüfen, ob er letztlich durch die von uns beschriebenen Akte Optimalpegel mittlerer Spannung oder Aktuierungszirkel im Sinne Heckhausens erreicht oder nicht, da es sich dabei um ein in der Praxis nicht meßbares Abstraktum handelt. Das spricht dennoch nicht grundsätzlich gegen solche Ziele, da sich im Unterricht an Hand der Mitarbeit der Schüler, ihrer Konzentration und ihrer Freude am Spielen-Lernen doch mögliche Erfolge in etwa ablesen lassen. Durch genaues Beobachten und "Hinhören" kann der Lehrer indessen die jeweils vorliegende Sozialspielstruktur seiner Sportspielgruppen eher identifizieren. Die Paarbeziehungen werden sowohl in den Arbeitsphasen wie in den Entspannungsphasen seines Unterrichts sichtbar. Aufschluß darüber könnte auch ein Soziogramm geben. Die Frage nach vorliegenden Primär- oder Objektsystemen kann durch Gespräche geklärt werden.

Die verschiedenen Möglichkeiten, die durch das "Modell" gegebenen Anregungen unterrichtspraktisch zu nutzen, erachten wir als besonders wichtig, weil Innovationen im Bereich der Schule u.E. nur möglich werden, wenn neue Theorien oder Vorstellungen durchsichtig gemacht werden und sich Lehrer für sie entscheiden. Ohne sie, ohne ihre Bereitwilligkeit und Offenheit gegenüber Neuerungen bleibt Unterricht, wie er ist.

Da die Belastungen für die Lehrer durch Stundensoll, Schul- und Klassengeschäfte, Vor- und Nachbereitung von Unterricht und schriftlichen Arbeiten äußerst hoch sind, kann von ihnen nicht erwartet werden, daß sie ihren Unterricht von heute auf morgen anders gestalten. Auch ihnen müssen Auswahlmöglichkeiten geboten und Anregungen als Alternativen aufgezeigt werden. In dieser Funktion sehen wir auch den Sinn und die Möglichkeiten eines Spielerziehungsmodells im Sport.

> Eine grundsätzliche Änderung des Sport- und Spielunterrichts kann unserer Meinung nach nur über das zusätzliche Fach "Sportkunde" herbeigeführt werden. Damit würde die Kluft zwischen theorieferner Praxis und praxisferner Theorie überbrückt und das notwendige Wechselspiel von theoretisch Wissenswertem und dem bewegungsmäßig zu Vollziehenden hergestellt. Allmählich könnte dadurch auch das negative Image des Sportunterrichts und Sportlehrers aufgehoben werden. In diesem Zusammenhang soll auch darauf hingewiesen werden, daß zur Erteilung des Faches "Sportkunde" die meisten Lehrer zusätzliche Qualifikationen zu erwerben haben würden und auch eine verbesserte Ausstattung mit Medien erfolgen müßte, (z.B. Schülerhandbücher, Ringfilme, Video-Recorder etc.).

Neben der Vorläufigkeit unseres "Modells" sehen wir eine weitere Schwäche in der von uns dargelegten Rollenauffassung im Sportspiel. Mit den Bezeichnungen wie Schmetterspieler, Stellspieler, Rückraumspieler, Gegenstoßläufer, Libero, Außenstürmer, Spielführer und Spielmacher haben wir Rollen im Sportspiel zu kennzeichnen versucht, die von sportartspezifischer Bedeutung sind. Diese und andere Rollen im Sportspiel haben zwar in der jeweiligen Sportart und Sportgruppe einen gewissen Stellenwert, sind aber einerseits noch zu spezifisch und andererseits zu wenig differenziert.

Im Hinblick auf das von uns skizzierte Sportspiel als flexibles Rollenspiel ist das sportartspezifische Rollengefüge weiter auszudifferenzieren und durch Rollen von allgemeinerer Bedeutung zu erweitern. Möglichkeiten dafür sehen wir vor allem in dem von Mills (1969) dargestellten Rollensystem.

> Der Bedeutung von Rollen im Sportspiel hat man unseres Erachtens bislang zu wenig Beachtung geschenkt. Gerade aus der Gruppenforschung dürften Rollen- und System-Theorien für den Bereich der Sportspiele besonders interessant sein. Hier ist besonders das von Mills herausgestellte System von Rollen in Abhängigkeit von bestimmten Gruppenzwecken und -zielen zu

nennen. Mills unterscheidet Verhaltens- und Grundrollen, normative und instrumentelle Rollen, sowie Leistungs- und generative Rollen (vgl. Mills, 1974⁴, 178). Das Kategoriensystem von Bales liefert die Möglichkeit einer Differenzierung nach mehr person- und mehr aufgabenorientierten Rollen (vgl. König, 1962², 154). Von Wert kann in diesem Zusammenhang auch die von Homans getroffene Unterscheidung eines inneren (person-orientierten) und eines äußeren (aufgaben-orientierten) Systems in Gruppen sein (vgl. Homans, 1950).

Haben wir uns bisher besonders mit kommunikativer Sportspielerziehung, ihren Grundlagen und Möglichkeiten beschäftigt, so ist in dem nachfolgenden Teil das mentale Training im Sportspiel Gegenstand einer empirischen Untersuchung. Damit wird erst das gesamte Erziehungsfeld Sportspiel aufgezeigt und im Anschluß daran ein Ausschnitt daraus betrachtet.

Im ersten Teil dieser Arbeit stellten wir zum Schluß mit den "Grundrißlinien eines sozialpsychologischen-kommunikativen Sportspielerziehungsmodells" Möglichkeiten von Sportspielunterricht vor, in dessen Rahmen das mentale Trining mehrerlei Funktionen einnehmen könnte. In einem solchen Unterricht würde es einmal als ein psychischer Akt aufzufassen sein, von dem zusätzliche Motivationen ausgehen könnten. In zweiter Linie könnte man im mentalen Training ein Primär- oder Objektsystem sehen, das Beziehungen stiften und Paarsysteme aufbauen helfen könnte und damit gruppenspezifisch nutzbar sein würde im Sinne eines sozialen Aktes.

Mentales Training müßte in dem von uns skizzierten Unterricht nicht als Absonderlichkeit, sondern eher als ein sozusagen normaler, zusätzlicher Schritt des Sportspielunterrichts erachtet werden, als eine Art Intrakommunikation und Kontrapunkt zur Kommunikation. Daß mentales Trai-

ning in diesem hier angedeuteten Bedeutungsumfang wohl kaum empirisch untersuchbar ist und aus diesem Grunde in seiner aufgezeigten hypothetisch vielseitigen Funktionalität einzuschränken ist, stellt im Hinblick auf die nachfolgende Untersuchung eine Notwendigkeit dar.

Soll in dieser empirischen Untersuchung schwerpunktmäßig das mentale Training und seine Auswirkung auf das Weiterlernen von technischen und taktischen Spielhandlungen untersucht werden, so sollen in zweiter Linie die Einflüsse von Kognition als wissensmäßigem Bestand bezüglich dieser Spielhandlungen und Extraversion als Aktivitäts- und Geselligkeitsfaktoren auf dieses Weiterlernen mit in den Blick genommen werden. Damit werden zwei weitere Variablen, die in unserem "Modell" einmal dem kognitiven und zum anderen mehr dem speziell sozialen Bereich zuzuordnen wären, mituntersucht.

Diese und weitere Zusammenhänge zwischen dem Teil I und Teil II dieser empirischen Untersuchung sollen im Rahmen des nachfolgenden Teils dieser Arbeit aufgezeigt werden.

TEIL II

EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUR VERBESSERUNG VON TECHNISCHEN UND TAKTISCHEN SPIELHANDLUNGEN IN SPORTSPIELMANNSCHAFTEN DURCH MENTALES TRAINING

6. Grundlagen der empirischen Untersuchung

Mit den von uns konzipierten Grundrißlinien eines sozialpsychologisch-kommunikativen Sportspielerziehungsmodells haben wir eigene Vorstellungen im Hinblick auf einen Sollwert von Sportspielerziehung entwickelt, indem wir eine bestimmte Art von Sportspielunterricht vorgestellt haben. Dieser Unterricht zeichnet sich aus durch Berücksichtigung von zusätzlich motorischen, kommunikativen, kognitiven, psychischen und sozialen Akten. Die Akte werden als ein Bündel von spezifischen pädagogischen Handlungen, (Maßnahmen, Hilfen, Techniken) verstanden, die nach unserer Meinung zusätzlich in den herkömmlichen Sportspielunterricht eingebracht werden sollten, da von ihnen neue Impulse für diesen Unterricht erwartet werden können.

Diese richten sich gegen rigiden, einseitig auf motorische Vollzüge ausgerichteten Sportspielunterricht. Bei den aus Erkenntnissen der kommunikativen Didaktik, der ansatzweise sich abzeichnenden kommunikativen Sportpädagogik sowie dreier Konzeptionen der allgemeinen Spielerziehung und -forschung hergeleiteten Akten geht es weniger um das pädagogische Steuern von Verhalten. Hier sollen eher Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Insgesamt ergeben sie -wie wir das durch unser "Modell" aufgezeigt haben - ein Geflecht vielseitiger Motivationen, Aktivitäten und Beziehungen, die den Schüler in der Sportspielerziehung vielseitig ansprechen, fordern und fördern sollen. Sie schaffen Gelegenheiten und Möglichkeiten, sich selbständig und in der Gemeinschaft mit Bewegungsabläufen und Spielformen, mit Spielsituationen und -problemen auseinanderzusetzen.

Das Antizipieren von Bewegungen als vorstellungsmäßiges Vorwegnehmen von Bewegungsabläufen oder die selbständige intensive gedankliche Beschäftigung damit oder das Diskutieren darüber, können in einem solchen Unterricht als selbstverständlich angesehen werden. Teilweise könnte damit hier schon von mentalem Arbeiten - wenn auch nur von unplanmäßigem - gesprochen werden. Hier wird sichtbar, daß das mentale Training in einem sogearteten Unterricht nur noch einen zusätzlichen, folgerichtigen Schritt darstellen würde.

Durch unser "Modell" soll ein sozialpsychologisch-kommunikativer Erziehungsprozeß im Fach Sport aufgezeigt werden mit der Möglichkeit, das mentale Training ohne größere Mühen in das Unterrichtsgeschehen einzuordnen. Allerdings müßten noch zwei wichtige Voraussetzungen erfüllt sein:

1. Die Bereitschaft des Lehrers zur Umorganisation und Veränderung des Sportspielunterrichts müßte vorliegen.
2. Die zum mentalen Training erforderlichen Arbeitsmaterialien wie Informationen über die zu erlernenden Bewegungsabläufe oder deren graphische Darstellung sowie MT-Trainingspläne müßten erstellt sein.

Im Zusammenhang mit dem von uns vorgestellten Sportunterricht soll auf eine bestimmte Wertigkeit des mentalen Trainings hingewiesen werden. Als eine Art von Intra-Kommunikation wird es so effektiv sein, wie die extern ablaufende Kommunikation. Erst auf ihrer Basis werden die kognitiven und psychischen, insbesondere die sozialen Akte voll realisiert werden können.

Im mentalen Training selbst wird die inhaltliche Realisation dieser Akte wirksam. Das in unserem Sinne Kognitive und mehr Wissensmäßige wird zur Schaffung der Bewegungsvorstellung genutzt. Das von uns als psychische Bewegungskomponente Aufgefaßte und mehr die Kinästhesie Betreffende bildet den eigentlichen Inhalt der Bewegungsvorstellung und wird durch Kommunikation sprachlich-begrifflich faßbar. Als psychischer Akt wird das mentale Training als eine Erweiterung von individuellen Lernchancen aufzufassen sein, als Erfahren von weiteren geistigen und psychischen Möglichkeiten (auch als Vorbereitung zum autogenen Training als eine Relaxationsform).

Das mentale Training kann weiterhin angesehen werden als ein zusätzliches Primär- oder Objektsystem, durch das weitere Paarbeziehungen ermöglicht werden, durch die die Attraktivität sowie der Zusammenhalt einer Sportspielgruppe erhöht werden kann. In dieser Erweiterung von individuellen Lernmöglichkeiten sowie in seiner zusätzlich gemeinschaftsfördernden Funktion kann u.E. in erster Linie der erzieherische Wert des MT gesehen werden, womit sich als Perspektive die pädagogische Relevanz des mentalen Trainings andeutet.

Dennoch ist unserem "Modell", in dem günstige Voraussetzungen für den Einsatz des mentalen Trainings geschaffen sind, trotz vielfältiger direkter Praxisbezüge ein hypothetischer Charakter nicht abzusprechen. Dies ist dadurch bedingt, daß die notwendigen Veränderungen des Sportunterrichts selbst sowie seine Veränderungsbedingungen hier nicht unser zentrales Anliegen darstellen. Aus diesem Grunde können im Rahmen des Teil I dieser Arbeit lediglich Wege dazu aufgezeigt werden.

Im Zentrum unserer Bemühungen steht in diesem Teil II der empirisch zu untersuchende Einfluß des mentalen Trainings auf das Weiterlernen technischer und taktischer Spielhandlungen in Sportspielmannschaften. Dieser Einfluß kann nur an ganz konkreten Versuchspersonen, mit ganz konkreten unterrichtlichen Erfahrungen überprüft werden, d.h. an einem vorliegenden Istwert von Unterricht. Damit sind auch die bisher quasi hypothetisch aufgezeigten Möglichkeiten des mentalen Trainings einzugrenzen auf ein durch strenge Untersuchungsbedingungen bedingtes Maß, wodurch das mentale Training weitestgehend "unkommunikativ" durchzuführen ist.

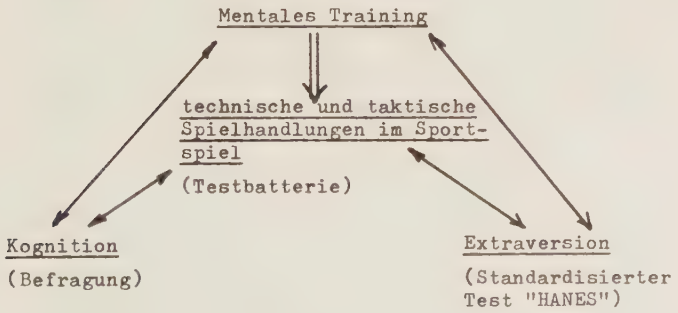
Dies erweist sich als notwendig, da weitere durch Diskussion, Gespräch sowie Gruppenarbeit beim mentalen Training auftauchende Variablen von uns in der empirischen Untersuchung nicht hätten kontrolliert werden können. Allerdings sehen wir die zu überprüfenden volleyballspezifischen Aktivitäten aufgrund der auf sie bezogenen und beim mentalen Training ablaufenden Denk- und Vorstellungsprozesse nicht als bloße Fertigkeit, sondern als Spielhandlungen an. Durch das mentale Training wird eine bewußtere Einstellung der Versuchspersonen zu ihren Aktivitäten provoziert, wodurch sie reflexiv sowie proflexiv zugleich werden und als kognitive Bewußtseinsinhalte abrufbar und "abfragbar" sind (vgl. zu dem Probelmkreis von sensomotorischer Handlungsstruktur und praktischem Handeln Hacker, 1967 und 1968; ebenso Ulich, 1971).

Damit wird neben dem in erster Linie zu überprüfenden Einfluß des mentalen Trainings auf technische und taktische Spielhandlungen eine weitere Fragestellung dieser Untersuchung angesprochen, die sich aus den kognitiven Akten unseres "Modells" herleitet: Besteht ein Zusammen-

hang zwischen der im motorischen Bereich feststellbaren mentalen Trainingsleistung und den in einem Kognitionstest überprüfbaren Bewußtseinsleistungen hinsichtlich der Bewegungsvollzüge, die mental trainiert werden?

Da durch das mentale Training selbst Faktoren aus dem Bereich der psychischen Akte und durch den Kognitionstest Faktoren aus dem Bereich der kognitiven Akte unseres "Modells" in dieser Untersuchung berücksichtigt werden, soll - obwohl auf Kommunikation weitgehend verzichtet werden muß - indirekt eine weitere Fragestellung aus dem Bereich der sozialen Akte mit in den Blick genommen werden. Es soll untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsfaktoren Geselligkeit und Aktivität, zusammengefaßt als Extraversion, und der mentalen Trainingsleistung besteht.

Aus den im Zusammenhang mit dem von uns skizzierten grundrißähnlichen Modell von Sportspielerziehung sich ergebenden Fragestellungen entstehen die folgenden Untersuchungs- und Problemfelder:



Aus diesen Problemfeldern lassen sich folgende Untersuchungsziele ableiten:

1. Es soll in erster Linie der Einfluß des mentalen Trainings auf das Weiterlernen von technischen und taktischen Spielhandlungen untersucht werden.

2. Es soll untersucht werden, ob wissensmäßig höhere Leistungen bezüglich der Spielhandlungen (Kognition) und individuelle gruppenbezogene höhere Scores für Aktivität und Geselligkeit (Extraversion) mit hohen Verbesserungen im motorischen Bereich durch mentales Training korrelieren.

Diese Untersuchungsziele sind im folgenden weiter zu differenzieren und zu spezifizieren. Dabei wollen wir zunächst eine Charakterisierung des mentalen Trainings vornehmen, in einem zweiten Schritt die Formen des mentalen Trainings vorstellen und schließlich die Arbeitshypothesen ableiten.

Im weiteren Verlauf der Darstellung dieser empirischen Untersuchung wollen wir uns schwerpunktmäßig mit der Datenerhebung, den Analysen, den benutzten statistischen Prüfverfahren und der Überprüfung der Arbeitshypothesen befassen, bevor wir zum Schluß die Ergebnisse dieser Untersuchung interpretieren und zusammenfassen werden.

6.1 Charakterisierung des mentalen Trainings

Bei dem Versuch, das auf Vorstellungsprozessen basierende mentale Training zu charakterisieren, wollen wir zunächst seinen Ort und seine Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen eines allgemeinen Sporttrainings aufzeigen. Faßt man den Begriff Training ziemlich weit, so versteht man darunter "einen komplexen körperlichen und geistigen Prozeß, der von Kondition, Technik, Taktik, Motivation und ihren Beziehungen zu sportlicher Begabung, intellektuellen Fähigkeiten und psychischen Eigenschaften bestimmt wird" (Röthig, Hrsgb., 1972, 239). Im Hinblick auf diese Auffassung von Training stellt das mentale Trainieren mehr die einseitig geistige Seite eines solchen Prozesses dar.

Im Hinblick auf unterschiedliche Trainingsmethoden weist Volpert darauf hin, daß unter ihnen solche zu finden sind, die über das rein wiederholende Üben hinausgehen und den Prozeß des Lernens in "spezifischer Weise" positiv zu beeinflussen beabsichtigen. Nach ihm gehören dazu unter anderem "Methoden, bei denen das Hauptgewicht auf den Sprech-, Denk- und Vorstellungsprozessen liegt" (Volpert, 1969, 60). Diesem Bereich von Trainingsmethoden ist das mentale Training zuzuordnen.

Für das sportliche Training als den "komplexen körperlichen und geistigen Prozeß" stellt die Planung der Übungen, Übungsabfolgen oder -intervalle ein allgemeines Charakteristikum dar: "Liegt der Übung ein ... Plan zugrunde, dessen Ziel es ist, möglichst schnell und ökonomisch optimales Verhalten des Lernenden zu bewirken, so sprechen wir von Training" (Volpert, 1971, 69). Praktisches Training oder Training durch Ausfüh-

rung der Bewegung ist demnach formal als ein bewegungsmäßiges Üben nach Plan auf ein bestimmtes Ziel hin aufzufassen, "während wir unter mentalem Training ein planmäßig wiederholtes bewußtes Sich-Vorstellen des zu erlernenden Bewegungsablaufes verstehen" (Ulich, 1973, 7).

Einen Hinweis auf die Bedeutung der Intensität des Vorstellungsprozesses beim mentalen Training erhalten wir durch die Definition von Volkamer/Jessen/Medler (1971): "Unter mentalem Training ... versteht man das Erlernen oder Verbessern eines Bewegungsablaufes durch intensives Vorstellen ohne gleichzeitiges tatsächliches Üben des Bewegungsauflaufes."

Daß mentales Training sich dennoch nicht von seinen internen bewegungsmäßigen Voraussetzungen her grundsätzlich vom "tatsächlichen Üben" der Bewegung unterscheidet, wird bei Kunze angedeutet. Nach ihm ist mentales Training "zu definieren als eine bewußt gemachte, systematisch wiederholte gedankliche Auseinandersetzung mit der zu erlernenden motorischen Aufgabe, ohne daß Teil- oder Gesamtbewegungen der motorischen Aufgabe beobachtbar ausgeführt werden" (Kunze, 1971, 343).

Ist das mentale Training hier einmal als "gedankliche Auseinandersetzung" weiter gefaßt als in den oben dargestellten Definitionen, so wird andererseits auf interne Bewegungsvorgänge beim mentalen Training - wenn auch nicht explizit - hingedeutet, indem herausgestellt wird, daß die Bewegungsvollzüge nicht "beobachtbar" sind. In die gleiche Richtung weist eine Definition von Richardson (1967 , 95) zur "mental practice" die bei Volpert (1969, 66) übersetzt wird als "symbolische Wiederholung einer physischen Aktivität in Abwesenheit

jeglicher größerer Muskelbewegung".

Impliziert oder zumindest nicht ausgeschlossen sind damit kleinere (Mikro-)Bewegungen der Muskulatur beim mentalen Training, die äußerlich nicht sichtbar ablaufen. Volpert spricht von einem potentiellen Arbeiten der Muskeln in seiner Definition des mentalen Trainings: "... mentales Training wird als systematisches 'Probehandeln' aufgefaßt, bei dem nach dem Gesetz der ideomotorischen Reaktion ein aktives Symbol der auszuführenden Bewegung in Gestalt von Innervationen der potentiell 'arbeitenden' Muskeln entsteht" (Volpert, 1969, 70).

Den Fragen, wie das "aktive Bewegungssymbol" aufgrund von Bewegungsvorstellung entsteht und in welcher Weise die ideomotorische Reaktion beim mentalen Training "gesetzmäßig" wirkt, wollen wir im folgenden nachgehen.

6.1.1 Die Bewegungsvorstellung und das Bewegungsgefühl

Unter Bewegungsvorstellung versteht man "das den Bewegungsentwurf mitkonstituierende anschauliche Muster einer Bewegungsform, Tätigkeit oder (Bewegungs)-Handlung im Vorstellungsraum des Perzipienten (Bewußtsein)" (Röthig, Hrsg., 1972, 49). Dieses bewußte, vorstellungsmäßige Bewegungs- oder Handlungsmuster kann mehr oder weniger anschaulich sein und ist in Abhängigkeit davon zu sehen, ob es sich um Erstlernen oder Weiterlernen von Bewegungen handelt oder ob schon ein hohes Fertigkeitsniveau erreicht ist.

Das anfänglich vorliegende Bewegungsmuster entwickelt sich nach Volpert von einem grobschematischen zu einem

programmartigen Bewegungsentwurf. Es kommt zu einem ständigen Vergleichen zwischen dem Bewegungsentwurf und dem beurteilten Bewegungsresultat, wobei der Bewegungsentwurf durch die Bewegungsdurchführung präzisiert wird und die Bewegungsdurchführung aufgrund des jeweils präziser werdenden Bewegungsentwurfs verbessert wird (vgl. Volpert, 1969, 58). Die Begriffe"bewußter Bewegungsentwurf"und"Bewegungsvorstellung"werden synonym verwendet (vgl. Volpert, 1969,58 unter Bezugnahme auf Puni 1958, 1961, Wohl 1964, Ungerer 1968) und entsprechen dem von Buytendijk (1956, 280) benutzten Terminus"Bewegungsplan".

Im Falle einer schon präzisierten und differenzierten Bewegungsvorstellung stellt Volpert in Anlehnung an Surkow "zwei gleichzeitig gegebene Formen der Bewegungsvorstellung" heraus, die er als "Ausführungsbild der Übung" und "Übungsbild" bezeichnet. Während es sich bei ersterem um ein globaleres Vorstellungsbild mit den wichtigsten Bewegungsmerkmalen der Übung handelt, geht es bei letzterem um ein sämtliche Bewegungsmerkmale im Detail umfassendes Bild der Übung (vgl. Volpert, 1971, 55).

Haben wir bisher mehr allgemeine Gesichtspunkte zur Bewegungsvorstellung dargestellt, so wollen wir nun auf zwei Akzente, die bei der Herausbildung der Bewegungsvorstellung von besonderer Bedeutung sind, eingehen: Bewegungsgefühl und Sprache. Obwohl beide Akzente in diesem Zusammenhang allgemein als wichtig erachtet werden, erfahren beide doch in der Literatur auf den ersten Blick eine unterschiedliche Beurteilung.

Während das Bewegungsgefühl oder auch der Bewegungssinn (auch kinästhetische Vorstellung) mit den anderen Sinnen wie dem Gesichts-, Gehör-, Gleichgewichts- und

Tastsinn nach Meinel in die Kategorie"erstes Signalsystem"gehören, stellt der Bereich der Sprache und des Denkens das zweite Signalsystem dar (vgl. Meinel, 1971, 341ff).

Nach ihm bilden kinästhetische Vorstellungen den inhaltlichen Schwerpunkt unserer Bewegungsvorstellungen, wodurch sie bei der Entwicklung der Bewegungsvorstellungen eine Sonderstellung einnehmen: "Primär wichtig sind dabei die Signale des ersten Signalsystems. Erst auf ihrer Grundlage und im ständigen Zusammenhang mit ihnen werden Erklärungen und Demonstrationen verstanden und wirksam. Eine klare Bewegungsvorstellung kann sich erst im Wechselverhältnis von erstsignalischen, vor allem kinästhetischen Reizen und den Einwirkungen über das zweite Signalsystem allmählich herausbilden" (Meinel, 1971, 350).

Im Gegensatz dazu kommt nach Ungerer der Sprache (dem zweiten Signalsystem nach Meinel) die größere Bedeutung bei dem Herausbilden der Bewegungsvorstellung zu. "Hohe Bewußtseinsaktivität in mancherlei Hinsicht kann den motorischen Systemanteil beeinflussen (Ausdrucksbewegungen) ... Vor allem ist es die verbale Information (Bewegungsanweisung), die bei systemspezifischem Angebot eher zu einem klaren Bewegungsentwurf beiträgt..." (Ungerer, 1970^2, 187).

Die hier dargestellten gegensätzlichen Auffassungen, daß einmal das erste Signalsystem - insbesondere kinästhetische Vorstellungen (Meinel) - und andererseits das zweite Signalsystem, besonders mit seinen sprachlichen Informationen (Ungerer), als primär wichtg erachtet wird, sind indessen nur scheinbar widersprüchlich.

Nach Meinel selbst ist in jedem Falle zu "bedenken, daß das zweite Signalsystem stets mit dem ersten Signalsystem in einem unlösbaren funktionalen Zusammenhang steht. Das zweite Signalsystem steuert und lenkt die Tätigkeit des ersten Signalsystems, das durch die realen Gegenstände und Vorgänge in Tätigkeit gesetzt wird" (Meinel, 1971, 343). Wenn das zweite Signalsystem mit der sprachlichen Funktion das erste Signalsystem mit seiner kinästhetischen Funktion lenkt und steuert, dann können auch im Zusammenhang mit der Bewegungsvorstellung verbale Informationen von Meinel selbst nicht als sehr viel weniger wichtig erachtet werden.

Aufgelöst werden die bei flüchtigem Hinsehen widersprüchlich erscheinenden Auffassungen durch Puni, nach dem das Herausbilden der Bewegungsvorstellungen als ein Prozeß mit mehreren Phasen anzusehen ist. Nach Onischtschenko unterscheidet er zwei Phasen: Vor der Phase der Präzisierung der Bewegungsvorstellung liegt die Phase der Schaffung der Bewegungsvorstellung (vgl. Puni, 1961, 38f).

"Die Entstehung von Bewegungsvorstellungen geschieht durch visuelle und danach kinästhetische Wahrnehmungen in Verbindung mit der Sprech- und Denktätigkeit ... Anders gesagt: Bei diesem Prozeß haben wir es mit einer Einheit der sinnlich-anschaulichen und sprachlich-logischen Komponenten zu tun... Besonders wichtig ist in diesem Prozeß die sprachlich-begriffliche Formulierung des Inhalts der Wahrnehmung (der visuellen und der kinästhetischen). Dadurch wird erreicht, daß das komplizierte Bild der Vorstellung von den Bewegungen in allen seinen Einzelheiten, mit seinen Verbindungen und Beziehungen denkend erfaßt werden kann und muß" (Puni, 1961, 39).

Hier kommt zum Ausdruck, daß die kinästhetischen Vorstellungen und die Sprache gleich wichtig sind. Während der Phase der Entstehung der Bewegungsvorstellung sind erst einmal die visuellen und kinästhetischen Wahrnehmungen als Sinneskomponenten zu entwickeln, damit a) sie sprachlich als logische Komponenten realisiert werden können und b) ihre sprachlich-begrifflichen Fassungen wie etwa in der Bewegungsbeschreibung bewegungsgefühlsmäßig (kinästhetisch) umgesetzt werden können.

Somit sind in dieser ersten Phase kinästhetische Wahrnehmungen wichtig, damit einmal kinästhetische Symbole der Bewegung oder Übung entstehen und diese in sprachliche Symbole übergeführt werden können (vom ersten ins zweite Signalsystem). Zum anderen werden damit auch sprachliche Symbole wie sie etwa die Bewegungsbeschreibung beinhaltet zurücküberführbar auf kinästhetische Symbole (vom zweiten Signalsystem ins erste).

Im weiteren Entwicklungsprozeß der Bewegungsvorstellung, der Phase der Präzisierung, werden auf dem Wege zum oben genannten "Ausführungsbild der Übung" und dem "Übungsbild" die logischen Komponenten beim Zergliedern und Erfassen von Bewegungselementen immer wichtiger.

Physiologisch ist das Zusammenspiel von Bewegungsvorstellung oder bewußtem Bewegungsentwurf und Bewegungsdurchführung beim Erlernen von Bewegungen nach Ungerer beschreibbar durch ein Regelkreismodell. Danach gelangen zunächst Nachrichten oder Informationen zu den Rezeptoren (Sinnesorganen) und werden dort auf elektrochemischem Wege als Signal codiert. Das Signal erreicht dann über Nervenbahnen das entsprechende Zentrum, um dort decodiert, d.h. bewußt zu werden (input).

Vom Bewußtsein wird aufgrund der Information ein Bewe-

gungsentwurf erstellt, welcher durch Innervation der Muskulatur eine erste räumlich-zeitliche Gliederung der Bewegungsform bei der Bewegungsausführung (output) möglich macht. Aufgrund eines Rückkopplungsprozesses, der Information über die Bewegungsdurchführung durch den Bewegungsapparat an das Bewußtsein und des unmittelbaren Vergleichs mit dem Bewegungsentwurf entwickelt sich das Regelkreisgeschehen weiter bis zur Kongruenz von Bewegungsentwurf und Bewegungsausführung (vgl. Ungerer, 1968).

Hier wird sichtbar, daß der Bewegungsentwurf oder die Bewegungsvorstellung mit dem Annähern der Bewegungsdurchführung an einen Sollwert immer präziser wird und daß die zwei Formen der Bewegungsvorstellung "Ausführungsbild der Übung" und "Übungsbild" erst auf einer höheren Könnensstufe zu aktualisieren sind.

Im Hinblick auf das mentale Training, das von Volpert als "systematisches Probehandeln" bezeichnet wurde, läßt sich aufgrund des hier Erarbeiteten folgendes festhalten: Das "systematische Probehandeln" erlangt einen hohen Genauigkeitsgrad, wenn eine Bewegungsvorstellung mit hoher Präzision vorliegt. Bevor jedoch in der Entwicklung der Bewegungsvorstellung diese Phase erreicht wird, ist erst einmal aus vagen inneren Anschauungsbildern der zu erlernenden Bewegungsabläufe eine genauere Bewegungsvorstellung herauszubilden.

Obwohl in beiden Phasen vielfältige Informationen die Entwicklung der Bewegungsvorstellung günstig beeinflussen, kommt es doch in erster Linie auf kinästhetische und sprachliche Informationen an. In der ersten Phase, der Herausbildung der Bewegungsvorstellung, können kinästhetische Informationen akzentuiert überwiegen. In

einer zweiten Phase kann der Schwerpunkt auf sprachliche Informationen gelegt werden. Die Phase der Präzisierung der Bewegungsvorstellung ist jedoch erst auf einer höheren motorischen Könnensstufe erreichbar, wo die Bewegungsvorstellung und die Bewegungsausführung nahezu kongruent sind.

Die Fähigkeit, kinästhetische Informationen aufzunehmen und umzusetzen, sollte zur Herausbildung der Bewegungsvorstellung im motorischen Lernprozeß mitgefördert werden. Fischer weist in Anlehnung an Richardson/Tandy (1973) darauf hin, daß diese Fähigkeit abhängig ist "... von der systematischen Schulung, kinästhetische Informationen ins Bewußtsein zu rufen, so daß über kognitive Prozesse evtl. kinästhetische Muster ('proprioceptive patterns') entstehen..." (Fischer, 1975, 162).

Ein vielfältiges Informationsangebot dürfte auch im Hinblick auf unterschiedliche Lerntypen beim motorischen Lernprozeß bedeutsam sein. Obwohl kinästhetische und verbale Informationen von grundsätzlicher Bedeutung für die Entstehung und Präzisierung der Bewegungsvorstellung sind, benötigen einige der Lernenden, u.U. aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lerntypen-Kategorie, weitere visuelle, kognitive oder andere Informationen (vgl. Cratty, 1975, 59f).

Wie beim mentalen Training das auf Bewegungsvorstellungen basierende "systematische Probehandeln" zu einem "aktiven Symbol der auszuführenden Bewegung" wird, soll uns im folgenden beschäftigen.

6.1.2 Die ideomotorische Reaktion

Wir wollen uns noch einmal die Definition von Volpert in Erinnerung zurückrufen, wonach beim mentalen Training das auf Bewegungsvorstellung basierende Probehandeln aufgrund der ideomotorischen Reaktion die Muskeln potentiell zum Arbeiten bringt (vgl. Volpert, 1969, 7o). Volpert stellt im Zusammenhang mit dem bei der Bewegungsvorstellung auftauchenden ideomotorischen Phänomen eine enge Verknüpfung zwischen kinästhetischer Vorstellung und Bewegungsimpuls heraus (vgl. Volpert, 1971, 49).

Zu erklären ist der Zusammenhang zwischen der Bewegungsvorstellung und der Impulsgebung von Bewegungen durch den Carpenter-Effekt. Dieser "...bezeichnet die Tatsache, daß wahrgenommene oder vorgestellte Bewegungen dazu führen, sie in Ansätzen oder vollständig unwillkürlich nachzuvollziehen" (Röthig, Hrsg., 1972, 56f). Auf die ansatzweise aufgrund von Bewegungsvorstellung nachvollzogenen Bewegungen in Form von Mikrobewegungen hatten wir schon im Zusammenhang mit den Definitionen des mentalen Trainings von Richardson und Kunze hingewiesen.

Bewegungsvollzüge, die unwillkürlich ansatzweise oder sogar vollständig infolge wahrgenommener Bewegungen durchgeführt werden, lassen sich an einem selbst und anderen beobachten. Der Zuschauer führt nicht selten bei aussichtsreicher Torgelegenheit die Ausholbewegung des Spielers im Fußballspiel mit seinem eigenen "Schußbein" durch. Auch beim Kugelstoßen kann der entscheidende Stoß des Wettkämpfers von einem Zurücknehmen der Schulter als Ausholbewegung zum Stoß beim Zuschauer begleitet werden.

Der Carpenter-Effekt ist als ein Sonderfall der ideomo-

torischen Reaktion anzusehen (vgl. Röthig, Hrsg., 1972, 57), denn "in vielen Untersuchungen - von denen die Jacobsons (1932) besonders bekannt wurde - ergab sich, daß die Bewegungsvorstellung zwar keine unmittelbare Bewegung, wohl aber Innervationen des entsprechenden Muskels und entsprechend der vorgestellten Tätigkeit bewirkt" (Volpert, 1971, 49).

Die Beschreibung der ideomotorischen Reaktion reicht von Schutzreaktion bei gefahrvollen Vorstellungsinhalten (vgl. Puni, 1961) und Vor-"nahmen" von Bewegungen (vgl. Richter, 1957) bis zum Denken und Sprechen über Bewegungen, die auch als ideationale Elemente bezeichnet werden (vgl. Cratty, 1975). Mit dieser großen Breite ideomotorischer Phänomene haben sich besonders Richter (1954, 1957), Puni (1958, 1961) und in jüngster Zeit auch Mattig (1968) beschäftigt.

Im Zusammenhang mit dem mentalen Training interessiert uns die ideomotorische Reaktion nur insoweit, als sie im Sinne eines gesetzmäßigen Ablaufs der Muskulatur Impulse gibt aufgrund von Bewegungsvorstellungen und damit die Grundlage für deren Trainingswirkung darstellt. Dabei ist festzuhalten, daß anhand bisheriger Forschungsergebnisse durch Bewegungsvorstellungen folgendes bewirkt wird:

a) Die bei der praktisch durchgeführten Bewegung hauptsächlich beteiligten Muskelpartien werden ansatzweise in Bewegung gebracht (Carpenter-Effekt).
b) Die zur Bewegungsdurchführung in erster Linie erforderlichen Muskeln werden innerviert, wodurch sie potentiell arbeiten (Volpert).

Daß bezüglich der Muskelreaktionen neben dem schon dargestellten Kriterium wie Präzision der Bewegungsvor-

stellung auch motivationale und willensmäßige Faktoren eine Rolle spielen, ist nicht zu bestreiten. Wenn mentales Training "die systematische, intensive gedankliche Vorstellung eines Bewegungsablaufs ... mit dem Ziel der Verbesserung dieses Bewegungsablaufes (innere Realisation)" (Röthig, Hrsg., 1972, 240) ist, dann wird deutlich, daß unterschiedliche Motivationen bei der Verfolgung dieses Zieles zu unterschiedlicher Intensität beim mentalen Training führen und damit auch unterschiedliche starke Muskelreaktionen auslösen können.

Den Hinweis, daß auch das mentale Trainieren einer gewissen Übung bedarf, bekommen wir von Volpert, der in Anlehnung an Richter (1957) ausführt: "Das ... 'Aufsplittern' eines Handlungsplans bis in seine Bewegungselemente ist ein Vorgang fast maximaler Differenzierung, der keineswegs ohne eine gewisse Anstrengung, vermutlich nicht ohne Training verwirklicht werden kann" (Volpert, 1971, 49).

6.2 Formen und Variationsmöglichkeiten des mentalen Trainings

Haben wir zunächst im Teil II dieser Arbeit eine Charakterisierung des mentalen Trainings vorgenommen und uns mit seinen Voraussetzungen beschäftigt, so wollen wir uns nun mit seinen Formen und Variationsmöglichkeiten befassen. Bisher ist ganz allgemein das wichtige Aufnehmen verschiedenster Informationen (visueller, kinästhetischer, verbaler) für das Herausbilden der Bewegungsvorstellung sowie für den beim motorischen Lernen ständig ablaufenden Soll- und Istwertvergleich zwischen der Bewegungsvorstellung und dem "Bewegungsapparat" herausgestellt werden.

Für den Mental-Trainierenden sind noch zusätzlich solche Informationen erforderlich, die ihm Aufschluß darüber geben, auf welche Weise mit dem Bewegungsablauf mental zu verfahren ist. Die Information über den Sollwert der Bewegung "... steht aufgrund früheren Trainings durch Ausführen meist zur Verfügung. Somit kann man annehmen, daß während des mentalen Trainings das Hauptgewicht auf der Informationsverarbeitung liegt..." (Volpert, 1969, 69ff). Kunze (1971) trägt der Bedeutung von Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung beim mentalen Training in einem Schema Rechnung, wobei er das mentale Training selbst, wie Volpert, dem Bereich der Informationsverarbeitung zuordnet.

Nach ihm handelt es sich bei der Informationsaufnahme um "... Informationen, die sich auf den motorischen output beziehen, d.h. wie die motorische Aufgabe ausgeführt werden muß ..." (Kunze, 1971, 34o). Im Falle der Informationsverarbeitung geht es um "... Instruktionen, die sich explizit auf die inneren Vorgänge beziehen, d.h. wie die gedankliche Auseinandersetzung mit der zu erlernen-

den motorischen Aufgabe zu erfolgen hat ..." (Kunze, 1971, 34o).

Faßt Kunze auf der Seite der Informationsaufnahme verbales Training, observatives Training und Training durch Ausführung zusammen, so umgreift die Informationsverarbeitung als mentales Training

1. das subvocale Training
2. das verdeckte Wahrnehmungstraining und
3. das ideomotorische Training.

		Informationsverarbeitung (mentales Training)		
		subvocales Training	verdecktes Wahrnehmungs-training	ideomotorisches Training
Informationsaufnahme	verbales Training			
	observa-tives Training			
	Training durch Aus-führung			

In der Zuordnung zu den einzelnen Punkten bedeutet dies

"1. sich mit sich selbst über die motorische Aufgabe zu unterhalten, d.h. mit sich selbst z.B. über die Technik des Weitsprungs zu sprechen,

2. Teil- oder Gesamtsituationen bezüglich der motorischen Aufgabe wie Bilder innerlich wahrzunehmen, d.h. in der Vorstellung zu sehen, wie ein anderer den Weitsprung durchführt,
3. die motorische Aufgabe in der Vorstellung selbst auszuführen, d.h. in Gedanken zu sehen, wie er selbst den Weitsprung ausführt" (Kunze, 1971, 341).

Kunze kommt aufgrund nicht näher dargestellter Untersuchungen zu dem Schluß, daß es unter den verschiedenen Autoren unterschiedliche Auffassungen über das mentale Training gibt. Es wird nach ihm verstanden

a) als eine Mischung von Trainingsformen auf der Seite der Informationsaufnahme mit solchen auf der Seite der Informationsverarbeitung, zum Beispiel: verbales Training und ideomotorisches Training,
b) als eine Kombination von Trainingsformen aus dem Bereich der Informationsverarbeitung, beispielsweise das verdeckte Wahrnehmungstraining und das ideomotorische Training,
c) als ideomotorisches Training.

Kunze sieht damit im mentalen Training einen weiten Bedeutungsumfang und faßt unter diesem Terminus das subvocale Training, das verdeckte Wahrnehmungstraining und das ideomotorische Training zusammen. Schon bei Nicht-Berücksichtigung des subvocalen Trainings werden nach seiner Meinung "wesentliche Mechanismen der Informationsverarbeitung bzw. Formen, über eine Aufgabe nachzudenken, außer acht gelassen" (Kunze, 1971, 341).

Eine eingeschränktere Auffassung von mentalem Training finden wir bei Volpert, bei dem es - wie wir bereits gesehen haben - als Probehandeln, im Sinne einer "Antizi-

pation des Handelns" (Volpert, 1969, 68), verstanden und damit ausschließlich als ideomotorisches Training aufgefaßt wird. Nach ihm können verschiedene Formen dieses ideomotorischen oder mentalen Trainings gedacht werden aufgrund von:

- "Variationen der Situation: hier dürfte wesentlich sein, inwieweit diese Situation der beim Training durch Ausführen ähnelt, z.B. ob sich das Versuchsgerät vor dem Übenden befindet;
- Variationen der Instruktion: diese kann das Spezifische des mentalen Trainings in unterschiedlicher Weise darstellen und den Bewegungsablauf mehr oder weniger deutlich wiedergeben" (Volpert, 1969, 67).

Mit Variationen der Situation sind bestimmte Abstraktionsgrade von der Situation, in der die Bewegungsabläufe real vollzogen werden, gemeint. Vorstellbar ist beim mentalen Training, wenn zum Beispiel der Drehschuß im Fußball mental trainiert werden soll, die folgende Situation: der oder die Mental-Trainierenden stehen mit geschlossenen Augen und konzentriert in der Turnhalle. Beim Vorstellen werden die Dreh- und Schuß-Ausholbewegung ansatzweise als eine Art von Mitbewegung mitvollzogen. Hier liegt durch das ansatzweise Ausführen der Bewegung sowie durch die gefühlte Nähe von vielleicht vorab oder nachher benutzten Bällen oder von Toren, Spielraum etc. ein niedriger Abstraktionsgrad vor.

Dagegen ist eine höhere Abstraktion von der realen Bewegungssituation gegeben, wenn dieser Drehschuß von jemandem zu Hause, konzentriert und in entspannter Ruhelage, mental trainiert wird. Durch das hier in einer Art Relaxationszustand durchgeführte mentale Training wird

seine Nähe sowie Kombinationsmöglichkeit mit dem psychoregulierenden oder autogenen Training sichtbar.

Mit dieser Problematik haben sich im russischen Sprachraum Gissen (1969, 197o) und Pivin (197o) auseinandergesetzt (dargestellt bei Smieskol, 1973, 166ff), wobei Pivin bei Untersuchungen mit Gewichthebern einen Zusammenhang zwischen der Intensität von gedanklichen Vorstellungen und dem Entspanntheitsgrad feststellte (vgl. Smieskol, 1973, 168).

Bezüglich der oben herausgestellten Variationen der Instruktion beim mentalen Training ist zu unterscheiden zwischen variierbarer Instruktion hinsichtlich der Informationsaufnahme und solcher der Informationsverarbeitung.

Instruktionen hinsichtlich der Informationsverarbeitung können insofern variiert werden, als einmal - wie wir oben ausgeführt haben - durch sie Bezug auf unterschiedliche Abstraktionsgrade der Situation genommen werden kann. Zum anderen wird es möglich, durch solche Instruktionen die Aufmerksamkeit und Konzentration auf verschiedene Schwerpunkte beim mentalen Training wie bestimmte Muskelgruppen und/oder bestimmte Knotenpunkte der Bewegung u.a. zu lenken. Darüber hinaus ergeben sich Variationen mittels Instruktionen durch unterschiedliche Wiederholungsmöglichkeiten der mental zu trainierenden Bewegungsvollzüge:

- die Anzahl der Wiederholungen kann freigestellt sein,
- die genaue Anzahl von Wiederholungen wird festgelegt,
- eine feste Zeit ist angegeben, innerhalb derer die Bewegungen (in Minuten) mental zu wiederholen sind.

Die in diesem Zusammenhang zu bestimmenden Pausen stellen weitere Variationsmöglichkeiten dar.

Als Instruktionen bezüglich der Informationsaufnahme können schriftliche Vorlagen wie Bewegungsbeschreibungen bis hin zum Einsatz von Lehrprogrammen verwendet werden. Zusätzlich kann Anschauungsmaterial in Form von Bildern, von Bewegungssequenzen oder als graphische Darstellungen von Bewegungsabläufen für das mentale Training mitverwendet werden. Eine umfassende Instruktion in dieser Hinsicht mit einem Programm und einer Fülle von Anschauungsmaterial liegt bei dem Beitrag von Hagedorn/Volpert/Schmidt (1972) "Der Schnellangriff im Basketball" vor. Von den Verfassern wird er als ein "Modellbeispiel wissenschaftlicher Trainingsplanung" aufgefaßt, in dessen Rahmen das mentale Training eine vorrangige Stellung einnimmt.

Diese umfassende Instruktion bezüglich des motorischen output (Informationsaufnahme) beim mentalen Training kann als ein Extrem aufgefaßt werden. Das andere Extrem wäre die Abwesenheit von Instruktionen, wodurch das praktische oder das observative Training als einzige instruktive Grundlage der Informationsaufnahme gelten würde. Zwischen diesen beiden Extremen gibt es jedoch eine Fülle von instruktiven Abstufungen.

Im Hinblick auf die von Kunze dargestellten Kombinationsmöglichkeiten von mentalem Training und observativem sowie Training durch Ausführung (von uns im folgenden als praktisches Training bezeichnet) werden zusätzliche Variationen möglich hinsichtlich ihrer jeweiligen Abfolge sowie des jeweils für das mentale Training festgelegten zeitlichen Umfanges (Unterrichtsstunde, Wochenplan, Monatsplan, Saisonplan etc.). Einige Beispiele für verschiedene Abfolgen und Kombinationen von Trainingsformen sollen hier aufgezeigt werden:

a) MT-PT-MT-PT-MT etc.

b) PT-MT-MT-PT-MT-MT etc.

c) MT-OT-MT-OT-MT-OT etc.

d) MT-OT-PT-MT-OT-PT etc.

MT = mentales Training

PT = praktisches Training oder Training durch Ausführung

OT = observatives Training

Was die Kombination von mentalem Training und verbalem Training angeht, so soll von uns auf die im ersten Teil dieser Arbeit herausgestellte Bedeutung kommunikativer Möglichkeiten in der Sportspielerziehung hingewiesen werden. Diese könnten im verbalen Training sowohl auf der Seite der Informationsaufnahme als auch auf der der Informationsverarbeitung angewendet werden. Von Volpert bekommen wir in diesem Zusammenhang den Hinweis, "... daß auch über relativ kleine und diffizile Details einer Bewegung verbale Kommunikation möglich ist" (Volpert, 1969, 65). Er macht jedoch auch darauf aufmerksam, daß die Frage der Wirkung einer als Training benutzten verbalen Kommunikation "überraschend wenig geklärt ist" und wegen zu hohen Zeitaufwandes fast ausschließlich im Leistungssport Verwendung findet (vgl. Volpert, 1969, 65).

Hier soll festgehalten werden:
Wir haben verschiedene Formen und Variationsmöglichkeiten des mentalen Trainings sowie unterschiedliche Auffassungen aufgezeigt. Einige Aspekte, die bei einem weiten Verständnis von mentalem Training als Teile desselben aufgefaßt werden, erscheinen uns mehr im Sinne von Hinführungsmöglichkeiten zu dieser Trainingsart von Bedeutung zu sein. Sie haben u.E. mehr vorbereitenden Charakter, sind jedoch als wichtige Schritte zu einer höhe-

ren Form des mentalen Trainings anzusehen. Sie scheinen uns besonders für den Bereich des Schulsports relevant zu sein.

Durch eine Differenzierung in Anfangs- oder vorbereitende Formen des mentalen Trainings einerseits und das mentale Training andererseits soll hier in einer Zusammenfassung der Versuch unternommen werden, das Charakteristische des mentalen Trainings deutlicher herauszuarbeiten. Da das praktische Training - wenn nicht durch Krankheit oder Mangel an spezifischen Trainingssituationen bedingt - nicht aufgegeben und das mentale Training in der Regel zusätzlich absolviert wird, scheinen uns Mischformen zusätzliche Variationsmöglichkeiten des mentalen Trainings abzugeben. Als Zusatz zu den bei Kunze angezeigten Mischformen wollen wir die Verbindung von kommunikativem Training und mentalem Training nur kurz anmerken. In einer schematischen Übersicht sollen neben diesen Mischformen die Anfangs- oder vorbereitenden Formen des mentalen Trainings sowie das mentale Training selbst eingeordnet werden.

Für uns sind indessen im Rahmen dieser Untersuchung nicht alle Möglichkeiten des mentalen Trainings auszuschöpfen, so daß eine Eingrenzung unumgänglich ist. Da es in unserer Untersuchung nicht um Neulernen, sondern um Weiterlernen von technischen und taktischen Spielhandlungen geht, wollen wir

1. mentales Training als ideomotorisches Training verstehen und anwenden,
2. einen höheren Abstraktionsgrad von der Realsituation auswählen durch Einsatz des mentalen Trainings im

Sinne einer Hausaufgabe, was im Hinblick auf die Versuchspersonen als zumutbar erscheint,

3. präzise Instruktion bezüglich der Informationsaufnahme gewährleisten, indem wir zusätzlich zum mentalen Trainingsplan Informationen liefern, die die dem mentalen Training zugrundeliegenden Bewegungsvollzüge präzisieren. Wir gehen davon aus, daß damit auch die Präzision der Bewegungsvorstellung bei Versuchspersonen dieser Könnensstufen erhöht werden kann, was eine höhere Effektivität des mentalen Trainings bewirken soll,

4. eine globalere Instruktion bezüglich der Informationsverarbeitung auswählen, damit die Versuchspersonen nicht überfordert werden,

5. in erster Linie zwar den Einfluß des mentalen Trainings auf das Weiterlernen von technischen und taktischen Spielhandlungen untersuchen, daneben aber auch den Einfluß von mentalem und praktischem Training mit zum Gegenstand der Untersuchung machen.

Damit auf einen Blick sichtbar wird, welche Formen und Variationsmöglichkeiten des mentalen Trainings wir in unserer Untersuchung verwenden werden, haben wir die entsprechenden Kriterien in dem jeweiligen Feld mit einem "x" versehen.

ANFANGS- ODER VORBEREITENDE FORMEN DES MENTALEN TRAININGS	
subvocales Training	
verdecktes Wahrnehmungstraining	
niedrigere Abstraktionsgrade von der Realsituation	
globalere Instruktion bezüglich der Informationsaufnahme	
globalere Instruktion bezüglich der Informationsverarbeitung	x
MENTALES TRAINING	
ideomotorisches Training	x
hoher Abstraktionsgrad von der Realsituation	x
präzise Instruktion bezüglich der Informationsaufnahme	x
präzise Instruktion bezüglich der Informationsverarbeitung	
MISCHFORMEN DURCH KOMBINATION VON MENTALEM TRAINING UND ANDEREN TRAININGSFORMEN MIT INFORMATIONSAUFNAHME-CHARAKTER	
mentales Training und verbales Training	
mentales Training und kommunikatives Training (in der Gruppe unter Berücksichtigung von Diskussionen und Gesprächen)	
mentales Training und observatives Training	
mentales Training und praktisches Training	x

6.3 Ableitung von Arbeitshypothesen

Wir haben die Formen und Variationsmöglichkeiten des mentalen Trainings aufgezeigt und im Anschluß daran die von uns gewählte Form dargestellt. Aufgrund der getroffenen Auswahl einer speziellen Konstellation von mentalem Training ergeben sich - wenn auch noch undifferenziert - zwei Hauptfragestellungen dieser Untersuchung. Diese sollen mit Hilfe von Erkenntnissen, die durch vorliegende Forschungsergebnisse zum mentalen Training geliefert werden, weiter differenziert werden. Andere Haupt- und Nebenfragestellungen sollen aus der übersichtsartigen Darstellung und kurzen Diskussion des gegenwärtigen sportspielspezifischen Forschungsstandes hinsichtlich dieser Trainingsart entwickelt werden.

Wenn die Fragestellungen herausgearbeitet sind, werden wir die Arbeitshypothesen formulieren, die wir in dieser Untersuchung experimentell überprüfen wollen. Danach soll die Beschreibung der Datenerhebung erfolgen mit der Darstellung des Untersuchungsablaufs, der experimentellen Anordnung der Untersuchung sowie der Aufbereitung der Daten.

Die beiden noch weiter zu differenzierenden Hauptfragestellungen, die durch die hier gewählte Form des mentalen Trainings hergeleitet werden, lauten:

1. Gibt es einen Einfluß des mentalen Trainings auf das Weiterlernen von Sportspielhandlungen?
2. Kann ein Einfluß des mentalen Trainings und des zusätzlich praktischen Trainings auf das Weiterlernen von Sportspielhandlungen festgestellt werden?

Im Zusammenhang mit der Effektivität des mentalen Trainings wird darauf hingewiesen, daß die praktische Eigenrealisation der mental zu trainierenden Bewegungsvollzüge eine Rolle spielt. Nach Volkamer/Jessen/Medler (1971, 52) "... ist anzunehmen, daß ein gewisses Maß an praktischer Erfahrung, an Vertrautsein mit der zu trainierenden Fertigkeit vorhanden sein muß, damit das MT effektiv ist". In Weiterführung dieser Annahme wäre zu fragen, ob nicht Sportler mit größerer Bewegungserfahrung in einer Sportart aufgrund präziserer Bewegungsvorstellungen bessere Ergebnisse durch mentales Training erzielen können als solche mit weniger Bewegungserfahrung in der gleichen Disziplin.

Cratty führt unter Bezugnahme auf eine Untersuchung von Clark (1960) aus, "... daß bei Basketball-Anfängern z.B. körperliches Üben zweimal so nützlich war wie mentales Üben, wogegen bei Fortgeschritteneren mentales Üben dem körperlichen Üben fast gleichwertig war" (Cratty 1975,362). Die Überprüfung dieser Ergebnisse von Clark erachten wir nicht nur wegen ihrer großen Bedeutung für den Schulsport als wichtig. Sie würde auch eine Antwort auf eine der bei Volpert katalogartig aufgestellten offenen Fragen zum mentalen Training geben, bei der es um den Zusammenhang zwischen der Effektivität des mentalen Trainings und anderer Variablen wie dem Geübtheitsgrad der Bewegung geht (vgl. Volpert. 1969, 85).

Da auch wir bei unseren Versuchsgruppen einen Unterschied im Fertigkeitsgrad der mental zu trainierenden Bewegungsabläufe vorliegen haben (Realschule Grobform bis Feinform des oberen Zuspiels im Volleyballspiel - Gymnasium Feinform), können wir im Hinblick auf die Schulart eine weitere Hauptfragestellung mit unserer Untersuchung aufgreifen:

3. Wie ist der Einfluß von mentalem Training und der Schulart auf das Weiterlernen von Sportspielhandlungen?

Ebenfalls zur Klärung einer noch ungelösten Frage zum mentalen Training aus dem "Katalog" von Volpert (1969,85) sollen hier mögliche Beziehungen untersucht werden zwischen dem mentalen Training und zwei Persönlichkeitsvariablen: Kognition und Extraversion. Diese haben wir aus Problembereichen des Teil I dieser Untersuchung hergeleitet. Die für das vorliegende Experiment zu erhebende weitere Fragestellung - im Sinne einer Nebenfrage - lautet:

4. Kann ein Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsvariablen Kognition und Extraversion einerseits und der Wirksamkeit des mentalen Trainings beim Weiterlernen von Sportspielhandlungen andererseits festgestellt werden?

Haben wir uns bisher bei den Fragestellungen auf die Effektivität des mentalen Trainings sowie den möglichen Einfluß weiterer Variablen auf die mentale Trainingsleistung konzentriert, so sind nun die dem mentalen Training zugrundeliegenden Sportspielhandlungen weiter zu differenzieren. Der Titel dieser Dissertation macht schon deutlich, daß es dabei einmal um technische und zum anderen um taktische Spielhandlungen gehen soll. Die weitere Differenzierung der Sportspielhandlungen wollen wir mit Hilfe einiger Tabellen vornehmen. Mit diesen wollen wir zwei Absichten verfolgen:

a) Es soll ein knapper Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand bezüglich des mentalen Trainings gegeben werden.

b) Wir wollen uns dabei gleichzeitig nach im Zusammenhang mit mentalem Training bedeutsamen sportspielspezifischen Bewegungskriterien oder -aufgaben umsehen, die wir u.U. in unserer Untersuchung verwenden könnten.

Drei dieser Tabellen stellen Übersichten über Untersuchungen zur Wirksamkeit des mentalen Trainings aus einschlägiger Literatur dar. Eine vierte über jüngere Untersuchungsergebnisse zum mentalen Training aus dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland wollen wir selbst erstellen und anschließen. Dabei soll gar nicht erst versucht werden, Vollständigkeit anzustreben, da neuere Forschungserkenntnisse zum mentalen Training aus dem osteuropäischen Raum für uns nur schwer oder gar nicht zugänglich sind, "... obwohl wir mit großer Sicherheit damit rechnen können, daß dort sehr intensiv auf diesem Gebiet geforscht wird und daß die Forschungsergebnisse auch schon in der Trainingspraxis ihren Niederschlag finden" (Volkamer/Jessen/Medler, 1971, 52). Die einzelnen in den Tabellen dargestellten Untersuchungen haben wir - falls das noch nicht geschehen war - durchnummeriert, da man dadurch besser auf sie verweisen kann.

Die in Tabelle 1 gegebene "Übersicht über von Richardson (1967 a) referierte Untersuchungen zur Wirksamkeit des mentalen Trainings im Mehrgruppenvergleich", dargestellt bei Volpert (1969, 75), faßt bis zum Jahre 1964 durchgeführte Untersuchungen zusammen. In Tabelle 2 werden Untersuchungen zum mentalen Training aufgeführt, die von Ulich in den sechziger Jahren - teilweise zur Überprüfung von in Tabelle 1 erwähnten Experimenten - vorgenommen wurden (ebenfalls vorfindbar bei Volpert, 1969,76).

Weitere sportrelevante Untersuchungen, zum größten Teil Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre durchge-

führt, werden in der Tabelle 3 (konzipiert von Däumling, 1973, 56) wiedergegeben. In der Tabelle Nr. 4 haben wir vier weitere, ab 1971 durchgeführte, sportspezifische Untersuchungen aufgezeigt, wobei wir das von Däumling benutzte Schema verwendet haben. Unter den dort aufgeführten vierzig Untersuchungen sind zwölf zu finden, in denen eine technische Fertigkeit aus einem Sportspiel oder eine sportspielähnliche in Verbindung mit mentalem Training untersucht wurde (Tabelle 1, Untersuchung Nr. 3, 1o, 11, 12, 13, 14, 2o; Tabelle 2, Nr. 4; Tabelle 3, Nr. 3, 4, 5 und 7). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen reichen von "MT fast gleich effektiv wie AT; insbesondere bei 'Könnern'" (Tabelle 3, Nr. 3) bis"mentales Training wirkt negativ" (Tabelle 1, Nr. 2o). AT wird hier synonym verwendet für praktisches Training (PT).

Mit ausdrücklich sportspielspezifischer Fertigkeit als Grundlage der Untersuchung verbleiben - wenn man von der ohne Signifikanzberechnung von Tabelle 1, Nr. 14 absieht - nur noch die von Clark (196o), Oxendine (1969), Phipps und Morehouse (1969) sowie die von Shick (197o) (alle Tabelle 3). Obwohl in allen vier Beiträgen technische Fertigkeiten aus den sogenannten großen Sportspielen zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wurden, lassen sich dennoch zwei unterschiedliche Richtungen bezüglich der Bewegungsaufgabe feststellen.

Clark und Oxendine untersuchen die Treffgenauigkeit der sportspielspezifischen Fertigkeit, während es Phipps / Morehouse und Shick offensichtlich um Merkmale der Bewegung geht. In den ersten beiden Fällen geht es um die auszählbaren (quantitativen) Treffer oder Korberfolge ohne Berücksichtigung der Qualität der Würfe. In den beiden anderen Fällen wird dagegen mehr aufgrund von

Tabelle 1

Übersicht über von RICHARDSON (1967a) referierte Untersuchungen zur Wirksamkeit des mentalen Trainings im Mehrgruppenvergleich

	Forscher	Jahr d. Veröff.	Versuchspersonen	Gruppen-größe	Aufgabe	Ergebn.	Bemerkungen
1.	EGGLETON	1936	Männer und Frauen, 2o - 53 J.	2o	Zahlensymboltest	II	
2.	PERRY	1939	Schulkinder	12	pag board	II	
3.	WHITELEY	1962	Schuljungen	5o	Tennisballwurf	II	
4.	SMITH und HARRISON	1962	männl. Studenten	1o	punch board	II	
5.	PERRY	1939	Schulkinder	16	Kartensortieren	III	
6.	PERRY	1939	Schulkinder	14	Spiegelzeichen	III	
7.	PERRY	1939	Schulkinder	15	Zahlensymboltest	III	
8.	EGSTROM	1964	männl. Studenten	2o	Physische Leistungstests	III	
9.	PERRY	1939	Schulkinder	16	Tapping	IV'	
10.	TWINTING	1949	männl. Studenten	12	Ringwurf	IV'	
11.	STEEL	1952	Schuljungen	15	Tennisballwurf	IV'	
12.	VANDELL u.a.	1943	Oberschüler	4	Pfeilwurf	IV')	
13.	VANDELL u.a.	1943	Oberschüler	4	Basketballwurf	IV')	
14.	VANDELL u.a.	1943	Studenten	4	Pfeilwurf	IV')	keine Signifikanzberechnungen, da zu kleine Gruppen
15.	PUNI	1957	Studentinnen	1	Tremometer	IV')	
16.	PUNI	1957	Studentinnen	1	Dynamograph	IV')	
17.	PUNI	1957	Studentinnen	1	Laufbewegungen	IV')	
18.	GILMORE und STOLUROW	1951	männl. Studenten	6	ball- and - socket-task	V	mentales Training wirkt neg.
19.	TRUSSELL	1952	Studentinnen	13 - 18	Jonglieren	V	
20.	MORRISETT	1956	männl. Studenten	1o	Pfeilwurf	V	

Tabelle 2

Übersicht über Untersuchungen ULICHs zur Wirksamkeit des mentalen Trainings im Mehrgruppenvergleich (vgl. Ulich 1968a)

Nr.	Versuchspersonen Beruf	Geschl.	Alter	Gruppengröße	Aufgabe	Dauer d. Übungsperiode (Min.)	Dauer d. Pause (Min.)	Anzahl d. Übungsper. (ohne Vor-u. Nachtest)	Ergebnis
1	Schüler	m + w	14-16	15	Schreibmaschinenschreiben	15	5	2	II
2	Schüler	m + w	11-14	35	Schachtelfalten	15	10	2	III
3	Schüler	m + w	12-14	10	Steckbrett	5	10	4	III
4	Studenten	m	21-26	10	Pfeilwurf	ca. 10	10	6	III
5	Lehrlinge	m	16-18	10	Nietpresse	5	5	4	IV'
6	versch.	w	15-19	20	Zuordnen	2	2	5	III
7	versch.	w	15-19	20	Spiegelzeichnen	2	2	5	IV'
8	Studenten	m + w	21-25	20	Steckbrett	5	5	5	IV'

Tabelle 3

Untersuchungen zur Wirksamkeit des mentalen Trainings
bei Bewegungsaufgaben in verschiedenen Sportdisziplinen

	Autor	Versuchs-personen	Gruppen-größe	Sportart (Aufgabe)	unabhängige Variable	abhängige Variable	Ergebnis Bemerkungen
1.	ABELSKAYA und SURKOV (o.J.)	Sport-Studenten	4	Leichtathletik (Hochsprung)	gezielte Bewegungsantizipation	bewältigte Sprunghöhe	Leistungssteigerung (verzögert) gegenüber Kontrollgruppe
2.	POLUBABKIN (o.J.) zit. nach PUNI (1958)	"unbekannt"	-	Leichtathletik (Weitsprung)	Antizipation zeitl. Impulse	Dauer des Absprungs	Absprungzeit verkürzt sich um 25-28 Signale
3.	CLARK (1960)	"high school boys"	144	Basketball (Zielwurf)	MT*) - AT vorausgeg. Bew. Erfahr.	Anzahl der Korberfolge	MT fast gleich effektiv wie AT; insbesondere bei "Könnern"
4.	OXENDINE (1969)	"high school boys"	212	Fußball (Zielschuß) Basketball (Sprungwurf)	"gemischte" Trainingsprogramme MT - AT	Treffer bzw. Korberfolg	keine sign.**) Unterschiede bei 12 verschiedenen Experimentalgruppen !
5.	PHIPPS und MOREHOUSE (1969)	Studenten	72	Turnen (Kniehaufschwung) Fußball (Absatzkick)	MT - AT zunehmende Schwierigkeit der Aufgabe	geglückte Versuche	sign. Übungsgewinn durch MT nur bei der einfachsten Aufgabe

Tabelle 3 (Fortsetzung)

Untersuchungen zur Wirksamkeit des mentalen Trainings
bei Bewegungsaufgaben in verschiedenen Sportdisziplinen

	Autor	Versuchspersonen	Gruppengröße	Sportart (Aufgabe)	unabhängige Variable	abhängige Variable	Ergebnis Bemerkungen
6.	VOLKAMER und THOMAS (1969)	Sportstudenten	17	Leichtathletik (llo m Hürdenlauf)	MT-AT	Laufgeschwindigkeit	sign. Mittelwertsdifferenzen zwischen beiden Gruppen ($p. < o.o5$)
7.	SHICK (197o)	Spielerinnen verschiedener Mannsch.	68	Volleyball (Aufschlag und Flugball)	MT-AT Dauer der Trainingseinheiten	Anzahl fehlerhafter Schläge	kein positiver Trainingseffekt durch MT !
8.	WIEMANN (1971)	Sportstudenten	43	Turnen (Hangkehre)	MT-AT	Aufschwunghöhe (Filmanalysen)	sign. Mittelwertsdifferenzen bei einer von drei MT-Gruppen

*) MT = mentales Training
AT = aktives Training (Training durch Ausführung der Tätigkeit)
**) Sign. = Signifikant

Tabelle Nr. 4

	Autor	Versuchs-personen	Sportart	unabhängige Variable	abhängige Variable	Ergebnisse Bemerkungen
1.	Volkamer/ Jessen/ Medler (1971)	Turnerinnen Sportstu-denten	Bodenturnen Hindernisl. Hürdenlauf	gemischte MT - AT MT / AT	Bewegungs-qualität Zeit	3 Versuchsgruppen signifikante Er-gebnisse (gegenüber der Kontrollgruppe)
2.	Medler/ Schmidt-Walther (1972)	Vereinstur-ner Gymnasiasten	Hindernis-lauf	gemischte MT - AT	Zeit	MT auf 1 % und 5 % Niveau
3.	Hahmann/ Grauer (1972)	Hauptschüler	Fosbury-Flop Speerwurf	MT	Weite Höhe	keine Absicherung
4.	Rapp/ Schoder (1972)	Kinder im Vorschulalter	Seilspringen	MT	gelungene Sprünge	5 % Niveau

(qualitativen) Bewegungskriterien entschieden, ob und wann der Bewegungsablauf "geglückt" oder "fehlerhaft" ist.

Da wir beide Bewegungsaspekte in Sportspielen wegen ihrer u.E. gegenseitigen Bedingtheit für wichtig erachten, wollen wir beide als bewegungsmäßige Überprüfungskriterien in unsere Untersuchung miteinbeziehen. Sie lassen sich mit den in der Bewegungslehre des Sports bekannten Begriffen wie "motorische Zielgenauigkeit" und "motorische Wiederholungsgenauigkeit" fassen.

"Motorische Zielgenauigkeit ist ein Maß für den Erfolg von Zielbewegungen. In genormten Verhältnissen genügt (wie beim Bogenschießen) die Angabe der 'Ringzahl'" (Fetz, 1969, 69). Da im Bereich des oberen Zuspiels im Volleyball diese Normierung nicht vorliegt, ist sie im Hinblick auf die Durchführung der Untersuchung sowie die Datenerhebung noch zu leisten. "Motorische Wiederholungsgenauigkeit ist ein Maß für die Konstanz wiederholt ausgeführter Bewegungsabläufe. Es kann sich dabei um Zielbewegungen im engeren Sinne (z.B. Zielwerfen) oder im weiteren Sinne (Schritte, Sprünge, Überschläge und dergleichen) handeln. Bezugssystem der motorischen Wiederholungsgenauigkeit ist die mittelwertbezogene Streuung der wiederholten Bewegungsabläufe" (Fetz, 1969, 69f). Diese Daten sollen mittels Bewertung der wiederholten Bewegungsabläufe nach noch zu beschreibenden Kriterien durch ein Experten-Rating erhoben werden.

Im folgenden wollen wir einfachheitshalber von motorischer Zielgenauigkeit oder Quantität (abgekürzt QT) und motorischer Bewegungsgenauigkeit oder Qualität (Abkürzung QL) sprechen. Auch aus praktischen Gründen haben wir im ersten Teil unserer Untersuchung (wie Fetz)

> den Terminus "motorisch" statt "sensomotorisch" benutzt. Letzteres soll nur noch angemerkt werden, damit nicht irgendwelche dualistischen Vorstellungen hinter unserer Auffassung von Motorik vermutet werden.

Gemäß der nach Volpert noch offenen "... Frage nach der unterschiedlichen mentalen ... Trainierbarkeit verschiedener Tätigkeiten" (Volpert, 1969, 85) wollen wir nicht nur einen Bereich der technischen Spielfertigkeiten zum Gegenstand dieser Untersuchung machen. Wir wollen darüber hinaus noch andere "Tätigkeiten" einbeziehen, die von der Bewegung her umfangreicher und komplexer sind und damit auch eine größere mentale Anforderung für die Versuchspersonen darstellen.

Den Anstoß, taktische Spielhandlungen als solche Tätigkeiten - allerdings im Sinne einer Minimaltaktik - mit zur Grundlage des mentalen Trainings zu machen - erhielten wir wiederum durch Cratty. Nach ihm "... unterstützt das mentale Üben das Erlernen einer speziellen Fertigkeit in dem Ausmaß, in dem mentale Faktoren für die Ausführung der Fertigkeit wichtig sind" (Cratty, 1975, 362). Da das Vermitteln taktischer Grundzüge in der Sportspielerziehung von uns - wie im Teil I dargelegt - im Zusammenhang mit der Übernahme und Zuweisung, mit dem Abarbeiten und Ausdifferenzieren von Rollen gesehen wird, ist neben dem Bereich der technischen auch der der taktischen Spielhandlungen für uns von besonderem Interesse.

Aus den Elementen motorische Zielgenauigkeit und motorische Bewegungsgenauigkeit einerseits und den technischen und taktischen Spielhandlungen andererseits bilden wir in Verbindung mit dem oberen Zuspiel, als einem Element des Volleyballspiels, die folgenden abhängigen Variablen:

a) die motorische Zielgenauigkeit (Quantität) der technischen Spielhandlungen oberes Zuspiel im Volleyball, abgekürzt TEQT,

b) die motorische Zielgenauigkeit (Quantität) dieses zu einer taktischen Spielhandlung erweiterten oberen Zuspiels (Minimaltaktik), Abkürzung: TAQT,

c) die motorische Bewegungsgenauigkeit (Qualität) dieser taktischen Spielhandlung, bezeichnet TAQL.

Aufgrund der nun vorliegenden abhängigen Variablen können im Zusammenhang mit den in den noch undifferenzierten Fragestellungen enthaltenen unabhängigen Variablen die Haupt- und Nebenfragen dieser Dissertation präzisiert und damit auch die Arbeitshypothesen formuliert werden. Wegen der Fülle der ableitbaren und später zu überprüfenden Arbeitshypothesen wollen wir aus Gründen besserer Überschaubarkeit eine Klassifizierung nach primären, sekundären und tertiären Fragestellungen vornehmen:

- primäre Fragen sind solche, die uns in erster Linie im Hinblick auf das mentale Training interessieren,
- als sekundäre wollen wir solche bezeichnen, von deren Untersuchung wir zusätzliche Informationen zur Erklärung der Ergebnisse der primären Fragen erwarten,
- unter tertiären Fragestellungen wollen wir diejenigen fassen, mit denen wir weitere Aspekte des mentalen Trainings untersuchen.

Wir wollen zuerst die primären Fragen und die daraus ableitbaren Arbeitshypothesen aufführen, danach die sekundären und schließlich die tertiären. Damit die jeweilige zur Überprüfung der Arbeitshypothese durchzuführende Analyse gekennzeichnet wird, wollen wir im Anschluß an die Arbeitshypothese in Klammern die Nummer der Tabelle

(1 - 12) und den Ort der Analyse (a, b, c) mitangeben. Jede der Analysen ist in den nachfolgenden Tabellen, die die Ergebnisse der Analysen wiedergeben, mit der jeweiligen Nummer der Tabelle und ihrem jeweiligen Ort bezeichnet und damit auffindbar.

Die folgenden p r i m ä r e n Fragestellungen sind als die Schwerpunkte dieser Untersuchung aufzufassen:

1. Die Frage nach dem allgemeinen Einfluß des mentalen Trainings auf die abhängigen Variablen TEQT, TAQT, TAQL (primäre Fragestellung).

Daraus leiten wir drei Arbeitshypothesen ab:

H_1 Schüler, die mental trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an motorischer Zielgenauigkeit im Bereich technischer Spielhandlungen (TEQT) als Schüler, die nicht mental trainieren (Analyse 7 b).

H_2 Schüler, die mental trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an motorischer Zielgenauigkeit im Bereich taktischer Spielhandlungen (TAQT) als Schüler, die nicht mental trainieren (8 b).

H_3 Schüler, die mental trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an motorischer Bewegungsgenauigkeit im Bereich taktischer Spielhandlungen (TAQL) als Schüler, die nicht mental trainieren (9 b).

2. Die Frage nach dem Einfluß des mentalen Trainings auf die Variablen TEQT, TAQT, TAQL einmal bei Gymnasialschülern, zum anderen bei Realschülern (primäre Fragestellung).

Wir formulieren daher die folgenden Arbeitshypothesen:

H_4 Gymnasialschüler, die mental trainieren, zeitigen einen überzufällig größeren Lernfortschritt an motori-

scher Zielgenauigkeit bei technischen Spielhandlungen (TEQT) als Gymnasialschüler, die nicht mental trainieren (1 a).

H_5 Gymnasialschüler, die mental trainieren, zeitigen einen überzufällig größeren Lernfortschritt an motorischer Zielgenauigkeit bei taktischen Spielhandlungen (TAQT) als Gymnasialschüler, die nicht mental trainieren (2 a).

H_6 Gymnasialschüler, die mental trainieren, zeitigen einen überzufällig größeren Lernfortschritt an motorischer Bewegungsgenauigkeit bei taktischen Spielhandlungen (TAQL) als Gymnasialschüler, die nicht mental trainieren (3 a).

H_7 Realschüler, die mental trainieren, zeitigen einen überzufällig größeren Lernfortschritt an TEQT (s. H_4) als Realschüler, die nicht mental trainieren (4 a).

H_8 Realschüler, die mental trainieren, zeitigen einen überzufällig größeren Lernfortschritt an TAQT (s. H_5) als Realschüler, die nicht mental trainieren (5 a).

H_9 Realschüler, die mental trainieren, zeitigen einen überzufällig größeren Lernfortschritt an TAQL (s. H_6) als Realschüler, die nicht mental trainieren (6 a).

3. Die Frage nach dem Einfluß des mentalen Trainings und des praktischen Trainings auf die Variablen TEQT, TAQT, TAQL bei Gymnasialschülern einerseits und bei Realschülern andererseits (primäre Fragestellung).

Daraus ergeben sich die folgenden Arbeitshypothesen:

H_{10} Gymnasialschüler, die mental und praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an mo-

torischer Zielgenauigkeit im Bereich technischer Spielhandlungen (TEQT) als Gymnasialschüler, die nur praktisch trainieren (1 c).

H_{11} Gymnasialschüler, die mental und praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an motorischer Zielgenauigkeit im Bereich taktischer Spielhandlungen (TAQT) als Gymnasialschüler, die nur praktisch trainieren (2 c).

H_{12} Gymnasialschüler, die mental und praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an motorischer Bewegungsgenauigkeit im Bereich taktischer Spielhandlungen (TAQL) als Gymnasialschüler, die nur praktisch trainieren (3 c).

H_{13} Realschüler, die mental und praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an TEQT (s. H_{10}) als Realschüler, die nur praktisch trainieren (4 c).

H_{14} Realschüler, die mental und praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an TAQT (s. H_{11}) als Realschüler, die nur praktisch trainieren (5 c).

H_{15} Realschüler, die mental und praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an TAQL (s. H_{12}) als Realschüler, die nur praktisch trainieren (6 c).

4. Die Frage nach dem Einfluß des mentalen Trainings und der Schulart auf die Variablen TEQT, TAQT, TAQL (primäre Fragestellung).

Danach sind folgende Arbeitshypothesen zu überprüfen:

H_{16} Zwischen mental trainierenden Gymnasialschülern und mental trainierenden Realschülern besteht ein überzu-

fällig großer Unterschied hinsichtlich ihrer Lernfortschritte an motorischer Zielgenauigkeit im Bereich von technischen Spielhandlungen (TEQT - 7 c).

H_{17} Zwischen mental trainierenden Gymnasialschülern und mental trainierenden Realschülern besteht ein überzufällig großer Unterschied hinsichtlich TAQT (8 c).

H_{18} Zwischen mental trainierenden Gymnasialschülern und mental trainierenden Realschülern besteht ein überzufällig großer Unterschied hinsichtlich TAQL (9 c).

Nach der Darstellung der primären wollen wir nun die s e k u n d ä r e n Fragestellungen aufführen und im Zusammenhang mit ihnen weitere Arbeitshypothesen formulieren.

5. Die Frage nach dem Einfluß des praktischen Trainings auf die abhängigen Variablen TEQT, TAQT, TAQL allgemein sowie differenziert nach Schulart (sekundäre Fragestellungen).

Folgende Arbeitshypothesen werden daher abgeleitet:

H_{19} Schüler, die praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an TEQT als Schüler, die nicht trainieren (1o b).

H_{2o} Schüler, die praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an TAQT als Schüler, die nicht trainieren (11 b).

H_{21} Schüler, die praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an TAQL als Schüler, die nicht trainieren (12 b).

H_{22} Gymnasialschüler, die praktisch trainieren, zeitigen einen überzufällig großen Lernfortschritt an TEQT als Gymnasialschüler, die nicht trainieren (1 b).

H_{23} Gymnasialschüler, ... (weiter wie H_{22}, nur TAQT statt TEQT) - (2 b).

H_{24} Gymnasialschüler, ... (weiter wie H_{22}, nur TAQL statt TEQT) - (3 b).

H_{25} Realschüler, die praktisch trainieren, zeigen einen überzufällig größeren Lernzuwachs an TEQT als Realschüler, die nicht trainieren (4 b).

H_{26} Realschüler, ... (weiter wie H_{25}, nur TAQT statt TEQT) - (5 b).

H_{27} Realschüler, ... (weiter wie H_{25}, nur TAQL statt TEQT) - (6 b).

6. Die Frage nach dem Einfluß des praktischen Trainings und der Schulart (sekundäre Fragestellung).

Demnach formulieren wir die folgenden Arbeitshypothesen:

H_{28} Realschüler, die praktisch trainieren, zeitigen einen überzufällig größeren Lernfortschritt an TEQT als Gymnasialschüler, die praktisch trainieren (10 c).

H_{29} Realschüler, die praktisch trainieren, zeitigen einen überzufällig größeren Lernfortschritt an TAQT als Gymnasialschüler, die praktisch trainieren (11 c).

H_{30} Realschüler, die praktisch trainieren, zeitigen einen überzufällig größeren Lernfortschritt an TAQL als Gymnasialschüler, die praktisch trainieren (12 c).

7. Die Frage nach dem Einfluß der Schulart auf die Variablen TEQT, TAQT, TAQL (sekundäre Fragestellung).

Folgende Arbeitshypothesen sind zu überprüfen:

H_{31} Zwischen Realschülern und Gymnasialschülern besteht

ein überzufällig großer Unterschied bezüglich des Lernzuwachses an TEQT (2 Überprüfungen aufgrund der experimentellen Anordnung: 7 a / 1o a).

H_{32} Zwischen Realschülern und Gymnasialschülern besteht ein überzufällig großer Unterschied bezüglich des Lernzuwachses an TAQT (8a / 11 a).

H_{33} Zwischen Realschülern und Gymnasialschülern besteht ein überzufällig großer Unterschied bezüglich des Lernzuwachses an TAQL (9 a / 12 a).

Im Anschluß an die primären und sekundären sollen nun die t e r t i ä r e n Fragestellungen vorgestellt werden, von denen sich aufgrund unseres Untersuchungsansatzes zwei ergeben:

8. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Ergebnissen eines Kognitionstestes und den Lernfortschritten durch mentales Training.

9. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Ergebnissen eines Extraversionstestes (HANES) und dem Lernzuwachs durch mentales Training.

Da sich hier wiederum jeweils fünfzehn Arbeitshypothesen ergeben, halten wir es für unsinnig, neben den schon vorliegenden dreiunddreißig hier noch weitere dreißig Arbeitshypothesen zu formulieren, da das Ganze (insgesamt 63 Arbeitshypothesen) dann nicht mehr über- und durchschaubar sein würde. Stattdessen wollen wir die Fragestellungen für uns - nach hohen und niedrigen Lernfortschritten im Bereich TEQT, TAQT, TAQL und Realschule und Gymnasium sowie nach hohen und niedrigen Scores für Kognition und Extraversion differenziert - als Arbeitshypothesen abfassen.

Im Verlaufe dieser Untersuchung (die Daten für die mentale Trainingsleistung in allen Bereichen müssen erst vorliegen !) wollen wir diese dreißig Arbeitshypothesen überprüfen und die Ergebnisse dann pauschal wiedergeben. Dieses Vorgehen erscheint uns gerechtfertigt, da es sich hier - nach der notwendig gewordenen Klassifizierung und Wichtung der Fragestellungen - um tertiäre handelt.

7. Datenerhebung

Nachdem wir im Teil II dieser Arbeit bisher die Grundlagen der empirischen Untersuchung gekennzeichnet haben, soll nun die Beschreibung der Datenerhebung erfolgen. Bevor wir also zur Darstellung der in dieser Untersuchung durchgeführten Analysen gelangen, soll hier im Rahmen der Datenerhebung erst einmal der Untersuchungsablauf, danach die experimentelle Anordnung der Untersuchung und schließlich die Aufbereitung der Daten vorgenommen werden.

7.1 Untersuchungsablauf

Bei der Verfolgung der Hauptziele (Überprüfung der primären Fragestellungen) des empirischen Teils dieser Arbeit, den Einfluß des mentalen Trainings, des mentalen und praktischen Trainings sowie des mentalen Trainings und der Schulart auf das Weiterlernen von technischen und taktischen Spielhandlungen (schwerpunktmäßig oberes Zuspiel im Volleyballspiel) zu untersuchen, wurde der nachfolgende Ablaufplan zugrundegelegt. In diesem wurde für die Dauer von sechs Wochen in zweistündigem Unterricht (9o Min./Woche) die folgenden Untersuchungen festgelegt:

Ablaufplan

1. Woche: (erste Doppelstunde)

a) Erhebung des Testes "Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche" (HANES)

b) Ersterhebung des Kognitions-Testes durch Fragebogen (Kogni 1)

c) Ersterhebung von Technik 1 "Zielpritschen" (Technik 1a, Quantität)

d) Durchlesen der Arbeitsblätter zum Kognitions-Test (richtige Lösungen)

2. Woche: (zweite Doppelstunde)

a) Erhebung von Technik 2 "Stellpritschen am Netz, vorwärts und rückwärts" als Eingewöhnung an Taktik-Aufgaben (Technik 2, Quantität und Qualität)

b) Ersterhebung von Taktik "Stellpritschen als Reaktion auf eine Aktion eines Gegenspielers und anschließendes Sichern eines fiktiven Mitspielers" (Taktik 1, Quantität und Qualität)

3. Woche: (dritte Doppelstunde)

a) Erste Wiederholung des Kognitions-Testes (Kogni 2)

b) Erste Wiederholung von Technik 1 (Technik 1b, Quantität)

c) Durchlesen der Arbeitsblätter zum Kognitionstest (richtige Lösungen)

4. Woche: (vierte Doppelstunde)

a) Erste Wiederholung von Taktik (Taktik 2, Quantität und Qualität)

5. Woche: (fünfte Doppelstunde)

a) Enderhebung und zweite Wiederholung des Kognitions-Testes (Kogni 3)

b) Enderhebung und zweite Wiederholung von Technik 1 (Technik 1 c)

6. Woche: (sechste Doppelstunde)

a) Enderhebung und 2. Wiederholung von Taktik (Taktik 3, Quantität und Qualität)

Mentales Training (für Versuchsgruppen) wurde durchgeführt:

a) in der ersten und zweiten Woche,

b) in der vierten und fünften Woche,

(in der dritten Woche wurde eine Trainingspause eingelegt).

Übersicht über die Abfolge der im Rahmen dieser empirischen Untersuchung durchgeführten Teste und Maßnahmen

	1. Woche	2. Woche	3. Woche	4. Woche	5. Woche	6. Woche
HANES	x					
KOGNI 1	x					
KOGNI 2			x			
KOGNI 3					x	
Arbeitsblatt	x		x			
TEQT 1 a	x					
TEQT 1 b			x			
TEQT 1 c					x	
TEQT 2 * TEQL 2		x				
TAQT 1 TAQL 1		x				
TAQT 2 TAQL 2				x		
TAQT 3 TAQL 3						x
MT	x	x		x	x	

* TEQT 2 und TEQL 2 konnten aus zeitlichen Gründen nicht aufgezeichnet werden.

Die in der Übersicht dargestellten Teste und Maßnahmen wurden innerhalb der sechs Wochen in allen acht Versuchsgruppen durchgeführt. Der im Rahmen dieser Untersuchung von uns erteilte Unterricht lief folgendermaßen ab:

Die erste Doppelstunde

Zu Beginn der ersten Doppelstunde wurde noch einmal darauf verwiesen, daß die Schüler ihr Einverständnis bekundet hätten, an einer Untersuchung teilzunehmen. Der Lehrer hatte dieses Einverständnis im vorherein schon "eingeholt". Die mental trainierenden Gruppen wurden darüber informiert, daß sie an einer Untersuchung über mentales Training mitwirken sollten. Den anderen Kontrollgruppen wurde gesagt, daß sie an einer Untersuchung über verschiedene Trainingsformen teilhaben würden.

Danach wurde der HANES-Test ausgegeben, an den der Fragebogen der Kognitions-Erhebung (Kogni 1) angeheftet war. Die Kogni-1-Erhebungsbögen waren von der Durchführungstechnik her gleich aufgebaut (siehe HANES, Anhang Nr. 1, und Kogni 1, Anhang Nr. 2). Die Schüler wurden aufgefordert, den einleitenden Teil mit der Durchführungsanweisung kurz durchzulesen. Vom Untersuchungsleiter wurden, sofern noch Fragen zur Durchführung der Teste auftauchten, noch auftretende Unklarheiten beseitigt. Im Anschluß daran versammelte sich die jeweilige Gruppe um den Untersuchungsleiter, damit die zur Erhebung von Technik 1 (Quantität) durchzuführenden Bewegungsabläufe vorgestellt werden konnten.

Die jeweiligen Übungen wurden so oft durchgeführt, wie sie zwecks Einarbeitens auf dem Wertungsbogen Technik 1 (Anhang 3) von den Schülern vor den jeweiligen Übungen in Form eines Probepritschens wiederholt werden durften.

Auf diesem Bogen waren die Vorversuche, die Wiederholungsanzahl und die Reihenfolge der durchzuführenden Zielpritschübungen aufgeführt. Gezielt werden sollte in Quadrate, die zu diesem Zweck an der Turnhallenwand angeklebt worden waren. Die einzelnen Übungen sollen später noch erläutert werden.

Gleichzeitig waren die Schüler, die die Messung (in Form von Punkten) selbständig in Gruppenarbeit vornehmen sollten, in die Technik dieses Messens einzuführen. Zu diesem Zweck führte der Versuchsleiter jeweils weitere zehn Versuche des jeweiligen Bewegungsablaufs durch, wobei die Schüler als "Punktrichter" eingearbeitet wurden. Fragen in diesem Zusammenhang wurden danach abgeklärt.

Nachdem die jeweilige Versuchsgruppe sich in drei Untergruppen aufgeteilt und einen "Aufschreiber" bestimmt hatte, wurde - wenn alle Probleme des Punktens geklärt waren - die Erhebung von Technik 1 a in Gruppenarbeit durchgeführt. Der Untersuchungsleiter stand für alle anfallenden Fragen zur Verfügung, wechselte von einer Gruppe zur anderen und kontrollierte und beriet bezüglich des Meßproblems "Punkten". Auch die Lehrer der Gruppen berieten und halfen.

Am Ende der ersten Doppelstunde wurden die Arbeitsblätter zur Kognitions-Erhebung (Informationen zur Verbesserung von Technik und Taktik beim oberen Zuspiel ... - Anhang Nr. 4) mit der Bitte ausgegeben, sich die Arbeitsblätter allein und in aller Ruhe durchzulesen. Danach wurden sie an den Untersuchungsleiter zurückgegeben. Die mental trainierenden Gruppen erhielten danach ihren für eine Woche abgefaßten Trainingsplan und wurden gebeten, sich die erste Seite dieser "papers" durchzulesen.

Bezüglich der Wirksamkeit des mentalen Trainings wurde lediglich darüber informiert, daß durch das intensive Vorstellen von Bewegungsabläufen ein Trainingseffekt erwartet werden kann. Weitere Erklärungen wurden nur zum weiteren Verständnis der einführenden Informationen und hinsichtlich des Aufführens von mental durchgeführten Bewegungsabläufen im MT-Trainingsplan (Anhang Nr. 5) gegeben.

Die mental trainierenden Schüler bekamen, bevor sie wie alle anderen in der noch verbleibenden Unterrichtszeit Volleyball spielten, den Auftrag, den MT-Trainingsplan zur nächsten Unterrichtsstunde zurückzubringen. Die ersten "Informationen zum mentalen Training" sollen nun angeschlossen werden, die zweiten und dann fortwährend verwendeten sind im Anhang (Nr. 6) zu finden. An diese "Informationen zum mentalen Training" waren jeweils der wöchentliche MT-Trainingsplan (Anhang Nr. 5) sowie die "Informationen zur Verbesserung von Technik und Taktik beim oberen Zuspiel (Anhang Nr. 4) geheftet.

Informationen zum mentalen Training (1)

Nun hast Du die Übungen zum Zielpritschen und Stellpritschen bereits praktisch durchgeführt.

Dies ist eine Art des Trainierens, und es gibt noch andere, mit denen sich der Untersuchungsleiter ebenfalls beschäftigt. Eine davon hast Du sicherlich schon einmal vor einem Sportfest oder vor einem Volleyballspiel angewandt, indem Du Bewegungsabläufe vor der Sportveranstaltung in Deiner Vorstellung "durchgespielt" hast.

Vielleicht hast Du Dir sogar schon einmal in allen Einzelheiten vorgestellt, wie Du einem Mitspieler im Volley-

ballspiel den Ball zuspielen wolltest:

> Du stehst dabei in Gedanken in "Lauerstellung", wartest ganz angespannt auf den Ball; der fliegt heran, Du bewegst Dich auf ihn zu, in Deiner Vorstellung beginnen sich Beine, Körper und Arme zu strecken, Du nimmst den Ball an und pritschst ihn weich weg, wobei sich Beine, Körper und Arme hinter dem Ball her strecken.

Solches Vorstellen von Bewegungsabläufen in ihrer genauen Abfolge soll hier als Trainingsart eingeführt werden. Man nennt sie Vorstellungstraining oder mentales Training.

Viele Sportler haben es schon mit Erfolg durchgeführt.

Auch Du kannst dieses Training jetzt einmal auspobieren, indem Du versuchst, jede Übung des Zielpritschens und Stellpritschens mental - und zwar genau wie Du sie in der Turnhalle betrieben hast - zu trainieren.

Und hast Du die Bewegung einmal in Gedanken vollzogen, fängst Du sogleich von neuem an und wiederholst sie so oft oder so lange, wie im Trainingsplan angegeben.

Es soll dabei auch die gleiche Reihenfolge der Übungen eingehalten werden wie beim praktischen Training. Und diese Übungen führe bitte nach einem Trainingsplan jeden Tag durch, außer sonntags natürlich! Aber keine Sorge, dieses Training wird Dich pro Tag maximal ca. 1o Min. in Anspruch nehmen.

Um es Dir leicht zu machen, solltest Du

a) eine ruhige Umgebung aufsuchen (weil Du sonst zu leicht abgelenkt würdest),

b) eine entspannte Lage einnehmen (sitzend oder liegend) und

c) die Augen schließen beim mentalen Trainieren (damit Du Dich ganz auf den Bewegungsablauf von seinem An-

fang bis zu seinem Ende in allen aufeinanderfolgenden Teilen konzentrieren kannst.

Die Wirkung des mentalen Trainings soll gemessen bzw. aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Dies ist jedoch nur sinnvoll, wenn Du auch wirklich mental trainierst oder ehrlich zugibst (und auch im Trainingsplan vermerkst), wenn Du einmal nicht trainiert hast.

Daß Dir das Ausprobieren dieser etwas ungewöhnlichen Trainingsart auch etwas Spaß machen möge, das jedenfalls wünscht Dir der Untersuchungsleiter. Sollte dies mal nicht der Fall sein, kannst Du eine entsprechende Bemerkung auf der Rückseite des Trainingsplanes machen.

Der Untersuchungsleiter erhofft sich, daß Du selbst bei - insgesamt - weniger Freude an der Sache (auch das solltest Du selbstverständlich auf der Rückseite des Trainingsplanes vermerken!) während der sechswöchigen Dauer der Untersuchung dennoch mitmachen wirst.

Schon beim Ausfall einiger weniger Versuchspersonen würde nämlich die gesamte Versuchsreihe, zu der bis jetzt schon sehr viel Vorbereitungen notwendig waren, gefährdet.

Für Deine Mitarbeit und Bemühungen wird Dir jedenfalls jetzt schon sehr herzlich gedankt.

Das am Schluß dieser "Informationen zum mentalen Training" schriftlich gegebene "Bitten" um Teilnahme und Mitarbeit sowie die "Danksagungen" für die Bemühungen bekamen die nicht-mental Trainierenden in mündlicher Form überbracht.

Die zweite Doppelstunde

Da die Erhebung von Technik 2 aus zeitlichen Gründen nicht durchgeführt werden konnte, wurde sogleich nach einer fünfminütigen Aufwärmphase, in der gepritscht, gebaggert und geschmettert wurde, mit der Aufzeichnung der Übung Taktik 1 begonnen. (Mit dieser immer gleichen Aufwärmarbeit wurde jede Doppelstunde angefangen.) Die bei der Übung Taktik 1 zugrundeliegende Bewegungskombination, die im folgenden noch näher beschrieben werden soll, wurde mit dem Video-Recorder, Bell & Howell (1 Zoll-Band) von der Volleyball-Grundlinie aus aufgezeichnet.

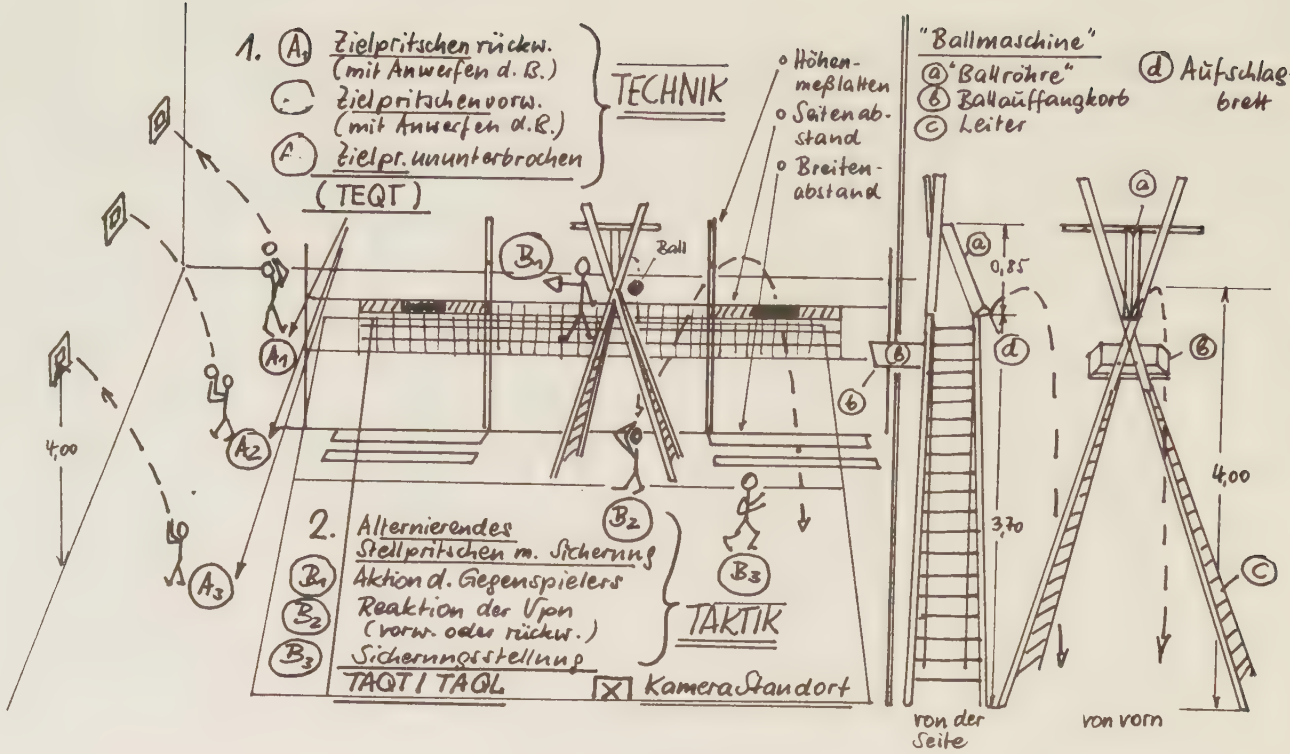
Am Netz und vor der Volleyball-Mittellinie waren Meßgeräte (in Form von Latten, Handtüchern und Teppichboden-Läufern) angebracht bzw. ausgebreitet, dergestalt, daß der aufgezeichnete Bewegungsablauf später nach quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten ausgewertet werden konnte. Der Ball wurde jeweils mit einer zu einer Art Ballmaschine umgebauten und bearbeiteten Leiter aus einer Höhe von genau 4,oo m "zugespielt", so daß die Flugbahn, Fallwucht und Anspielrichtung immer und für die Versuchspersonen gleichgehalten werden konnten. (Die Meßvorrichtungen und Hilfsgeräte sind auf Seite 194 a dargestellt.)

Zur Eingewöhnung an die durch die "Ballmaschine" und Meßvorrichtungen geschaffenen Bedingungen, durften die Schüler probeweise sechsmal vorwärts und viermal rückwärts pritschen. Danach kam vom Untersuchungsleiter, der die Kamera führte, die Information "Und jetzt wird aufgezeichnet". Jeder weitere Bewegungsablauf wurde nach Ausrichtung der Kamera mit einem "Und" des Untersuchungsleiters eingeleitet, worauf der die "Ballmaschine" bedienende Schüler oder Lehrer den Ball fallen ließ.

Die zehnmalige Wiederholung der Übung setzte sich zusammen aus sechsmaligem Pritschen vorwärts und viermaligem Pritschen rückwärts. Die Richtung wurde nach Plan durch einen "Gegenspieler" (nach einer festgelegten Reihenfolge und Verteilung von Rückwärts- und Vorwärtspritschen) bestimmt. Dabei bildeten vier bis fünf Schüler jeweils eine Gruppe, die den Ballauffangkorb der "Ballmaschine" füllten und wechselweise die Übungen durchführten.

Die übrigen Schüler spielten in der Zwischenzeit Volleyball ohne Netz. Vor der aufzuzeichnenden Übung durfte nur nicht zusätzlich (außer in der fünfminütigen Aufwärmphase) gepritscht werden, damit kein zusätzlicher Übungseffekt für einige Versuchspersonen entstand. Diejenigen, die die"Ballmaschine"bedienten und die Aufgaben des Gegenspielers übernahmen, wurden während der Doppelstunde nur zweimal ausgewechselt, so daß von daher auch möglichst gleichgehaltene Bedingungen geschaffen wurden. Im Verlaufe der Untersuchung übernahmen auch immer die gleichen Versuchspersonen oder die Lehrer, besonders die verantwortungsvolle Aufgabe des "Gegenspielers". Das war notwendig, da sonst immer wieder neue Versuchspersonen in diese Aufgaben hätten eingearbeitet werden müssen.

Wenn die Übungen einer Gruppe aufgezeichnet waren, wurde ein Gruppenwechsel vorgenommen. In der restlichen Unterrichtszeit wurde dann wieder Volleyball gespielt (maximal blieben noch fünfzehn bis zwanzig Minuten).


1. A Zielpritschen rückw. (mit Anwerfen d. B.)
C Zielpritschen vorw. (mit Anwerfen d. B.)
F Zielpr. ununterbrochen
TECHNIK
(TEQT)
Höhen-meßlatten
Seitenabstand
Breitenabstand
Ball
2. Alternierendes Stellpritschen m. Sicherung
B1 Aktion d. Gegenspielers
B2 Reaktion der Vpn (vorw. oder rückw.)
B3 Sicherungsstellung
TAKTIK
TAQT / TAQL
Kamerastandort
4,00
"Ballmaschine"
a "Ballröhre"
b Ballauffangkorb
c Leiter
d Aufschlagbrett
0,85
3,70
4,00
von der Seite
von vorn

Die nachfolgenden Unterrichtsstunden (die dritte, vierte, fünfte und sechste Doppelstunde)

Die Wiederholungen der Übungen von Technik 1 a (TEQT 1 b/ TEQT 1 c) und Taktik 1 (TAQT 2 und TAQL 2 / TAQT 3 und TAQL 3) verliefen immer gleich. Jedesmal wurde das fünfminütige Aufwärmen vorgeschaltet und ca. eine Viertelstunde Volleyballspiel angeschlossen. Lediglich mit und nach Kogni 2 änderte sich - wenn auch nicht inhaltlich - der Bearbeitungsmodus für "Arbeitsbogen zur Technik und Taktik beim oberen Zuspiel ...". Statt des Einkreisens per Kugelschreiber von "richtig" oder "falsch" (Kogni 1 - Anhang Nr. 2), sollte im Falle von Kogni 2 und 3 (Anhang Nr. 7) die "falsche Alternative" durchgestrichen werden und die "richtige" stehenbleiben.

An die mental Trainierenden wurde - da das mentale Training eine Woche unterbrochen werden sollte - im Anschluß an den zweiten MT-Trainingsplan nicht direkt ein weiterer ausgegeben. Der dritte MT-Trainingsplan wurde ihnen erst in der vierten Untersuchungswoche überreicht.

Da die Motivation der Schüler nach der dritten Doppelstunde insgesamt ein wenig nachzulassen schien, wurde ab der vierten Stunde am Ende derselben für alle Versuchspersonen noch einmal darauf hingewiesen, daß ihre Mitarbeit nur noch wenige Stunden in Anspruch genommen würde.

7.1.1 Darstellung der Untersuchungsaufgaben und Teste

Haben wir bisher die Abfolge der Untersuchungsaufgaben und Teste dargestellt, so sollen sie nun selbst genauer beschrieben werden.

7.1.1.1 Untersuchungsaufgaben Technik 1a, b, c (TEQT)

Diese Aufgabe bestand aus drei Teilen: a) dem Zielpritschen rückwärts, b) dem Zielpritschen vorwärts und c) dem ununterbrochenen Zielpritschen vorwärts. Dabei war der Ball beim Zielpritschen rückwärts in ein großes Quadrat (0,60 m Seitenlänge, Unterkante in 3,85 m Höhe) an der Turnhallenwand zu pritschen. Bei den Übungen Zielpritschen vorwärts (Übung b und c) galt es, den Volleyball in ein innerhalb des großen befindliches kleines Quadrat (Seitenlänge 0,30 m, Unterkante in 4,00 m Höhe) zu zielen. Der Abstand von der Wand betrug bei den Übungen a) und b) 2 m, die Übung c) wurde mit diesem Abstand begonnen.

Der Ball wurde bei den beiden ersten Übungen mit beiden Händen von unten bis zu einer Höhe von ca. 1 m über Kopfhöhe von jedem Schüler selbst angeworfen. Der herabfallende Ball war dann ins Ziel zu pritschen. Hier wurde eine quantitative Bewertung durch die Bewerter (weitere Mitglieder der Untergruppe) vorgenommen.

Beim Zielpritschen rückwärts ergaben die "Treffer" des kleinen Quadrates (und "Berührung" der Seitenlinien mit einem Teil des Ballumfanges - von vorn, d.h. im rechten Winkel zur Wand von der Quadrat-Mitte aus gesehen) zwei Punkte, Berührung und Treffen des äußeren Quadrates jeweils einen Punkt. Beim Pritschen vorwärts erhielten die Schüler für Innenquadrat- und dessen Randberührung

(kleines Quadrat) jeweils einen Punkt. Insgesamt konnten somit bei der Untersuchungsaufgabe Technik 1 maximal 50 Punkte erreicht werden. Zusammengefaßt und skizzenhaft aufgeführt sind die drei Unteraufgaben mit der jeweiligen Bewertung im Anhang Nr. 3.

7.1.1.2 Untersuchungsaufgaben Taktik 1, 2, 3 (TAQT und TAQL)

Die mittels Video-Rekorder aufzuzeichnende Bewegungskombination gliederte sich in die folgenden Elemente:
a) Reaktion auf die Aktion eines Gegenspielers (alternatives Stellpritschen am Netz vorwärts oder rückwärts),
b) "Sicherung" eines fiktiven Angreifers (Mitspieler) und Verteidigungsbereitschaft zeigen. Es war beabsichtigt, durch diese Bewegungskombination einen taktischen Spielzug im Sinne einer Minimaltaktik in folgender Spielsituation zu simulieren: Der Stellspieler (Position 3) erwartet den Ball. Während dieser heranfliegt, bewegt sich der unmittelbare Gegenspieler jenseits des Netzes (Position 3) in eine Richtung. Dadurch wird dem Stellspieler die Möglichkeit geboten, den Ball in die entgegengesetzte Richtung zu spielen und das Angriffsspiel vorteilhaft aufzubauen.

Dies geschieht dadurch, daß der Ball hoch herausgestellt wird für einen fiktiven Angreifer (Mitspieler). Da dieser Angreifer gegen den gegnerischen Block schlagen könnte, ist der Ball abzusichern. Dies bedeutet für den Zuspieler (Stellspieler), daß er sich nach dem Abspiel aus dem unmittelbaren "Netzschatten" hin zum Mitspieler bewegt (bis seitlich hinter ihn) und gleichzeitig eine spielbereite und verteidigungssichere tiefe Grundstellung einnimmt.

Da die qualitative Seite dieses minimaltaktischen Spielzuges im Zusammenhang mit dem Experten-Rating zur Darstellung gelangen soll, wollen wir uns hier mit seiner quantitativen Seite befassen. Auf dieser Könnensstufe ist der Ball vorteilhaft zugespielt, wenn er eine Höhe von 4 m erreicht oder höher gespielt wird. Bis zu einer Höhe von ca. 3 m ist der Ball für die Schüler dieses Spielniveaus noch irgendwie erreichbar.

Zur Feststellung der Höhe des gespielten Balles war jeweils eine 4 m lange Meßlatte zu beiden Seiten des Netzes befestigt. Ihre Einteilung gab die Kriterien für die gespielte Ballhöhe an: 4 m Höhe und höher = 2 Punkte, 4 m bis 3,20 m = 1 Punkt, niedriger als 3,20 m oder Berührung der Hallendecke = 0 Punkte. Da auch der jeweilige Abstand des zugespielten Balles vom Netz wichtig ist, waren parallel zur Mittellinie Teppichbodenläufer ausgerollt. Besonders günstig im Hinblick auf das Schmettern ist der Ball gestellt, wenn er einen Abstand von ca. 0,75 m vom Netz aufweist (wegen des Angriffsblocks).

Zur Messung dieses Abstandes waren deshalb die beiden Teppichbodenläufer von 0,50 m Breite auf jeder Seite (insgesamt 4 Stück) entlang der Mittellinie und dann wiederum mit einem Abstand von 0,50 m voneinander angeordnet, daß eine "Gasse" von 0,50 m zwischen ihnen entstand. Die "Läufer" ragten weiterhin 0,50 m über die Volleyball-Seitenlinie hinaus und reichten bis 2,40 m in das Volleyballfeld. Messung: "Gasse" (der mittlere Abstand war 0,75 m von der Mittellinie entfernt) = 2 Punkte, Teppichläufer Berührung = 1 Punkt, außerhalb dieser oder Netzberührung = 0 Punkte.

Zur Messung des Abstandes des zugespielten Balles von der Seitenlinie waren drei Handtücher am Netz befestigt (beginnend senkrecht über der Außenlinie; 0,80 m lang in

Richtung Mitte weißes Handtuch, 0,80 m dunkles Handtuch, weitere 0,80 m weißes Handtuch). Vom Kamerastandort aus gesehen, ergab das "Vorbeifliegen" des Balles im Bereich der dunklen Handtücher = 2 Punkte, im Bereich der hellen Handtücher = 1 Punkt, außerhalb = 0 Punkte.

Insgesamt konnten also 6 Punkte erreicht werden. Die Grundlage für die Annahme der Maßangaben bildete einschlägige Literatur zum Volleyballspiel, die im Zusammenhang mit dem Experten-Rating noch genannt werden soll. Bezüglich der Maßangaben konnten wir uns in erster Linie auf Ausführungen von Fiedler (1969) stützen. Auch die Maße für die Technik 1 - Übung waren auf der Grundlage der Darstellungen von Fiedler erarbeitet worden.

Insgesamt stellte diese Bewegungsabfolge, die durch das Zuspiel des Balles mittels "Ballmaschine" und die Aktion des Gegenspielers eingeleitet wurde, eine komplexe und relativ komplizierte Bewegungskombination dar, in der motorische Zielgenauigkeit, Reaktionsschnelligkeit, Gewandtheit und andere sportspielspezifische Faktoren eine Rolle spielen.

7.1.1.3 Experten-Rating

Die durch Video-Rekorder aufgezeichneten minimaltaktischen Spielzüge sollten auch auf ihre motorische Bewegungsgenauigkeit (TAQL) hin analysiert bzw. bewertet werden. Diese Bewertung sollte einmal nach Einzelkriterien, zum anderen nach dem Gesamteindruck vorgenommen werden. Entsprechend der einschlägigen Literatur zum Thema "Volleyballspiel" (Andresen, 1975; Blossfeld, 1973; Beutelstahl, 1975[2]; Dürrwächter, 1967 und 1974; Fiedler, 1969; Huhle, 1975; Poptodorov/Eisenberger, 1975; Zeigert,

1973[4]; Kobrle/Neuberg, 1977) sowie eigener Bewegungserfahrung und -analysen gelangten wir zu folgenden Kriterien:

1. Grundstellung,
2. Ballannahme und -abgabe beim Pritschen vorwärts,
3. Ballannahme und -abgabe beim Pritschen rückwärts und
4. Sicherungsstellung.

Daraus wurden die folgenden Einzelmerkmale ausdifferenziert: Grätschschrittstellung, Beinbeuge, Armhaltung (Grundstellung)- Ballannahme in Stirnhöhe beim Pritschen vorwärts, Gesamtstreckung nach vorn - oben (Pritschen vorwärts) - Ballannahme über dem Kopf, Gesamtstreckung nach hinten - oben (Pritschen rückwärts) - Grätschschrittstellung, starke Beinbeuge, Armhaltung (Sicherungsstellung). Während einige Einzelmerkmale durch ihre Bezeichnung schon nahezu hinreichend gekennzeichnet sind, bedarf es bei einigen noch weiterer Erläuterung. Deshalb sollen alle noch einmal überblickartig zusammengefaßt werden.

Grundstellung (oder Bereitschaftsstellung)

a) Grätschschrittstellung: leichte Schrittstellung, etwas breiter als hüftbreit
b) Beinbeuge: die Beine sind unterschiedlich stark gebeugt
c) Armhaltung: die Arme sind vor dem Oberkörper gebeugt, die Unterarme zeigen vorwärts-aufwärts

Ballannahme und -abgabe beim Pritschen vorwärts

d) Ballannahme: der Ball wird in Stirnhöhe, 20 - 30 cm vom Kopf entfernt, angenommen
e) Ballabgabe: es erfolgt eine Gesamtstreckung (Beine, Körper, Arme) hinter dem Ball her (nach vorn - oben)

Ballannahme und -abgabe beim Pritschen rückwärts

f) Ballannahme: über dem Kopf, d.h. der Spieler befindet sich unter dem Ball

g) Ballabgabe: eine Gesamtbewegung (Streckung von Beinen, Körper und Armen) wird hinter dem Ball her (nach oben - hinten) vorgenommen

Sicherungsstellung

h) Grätschschrittstellung: wie bei der Grundstellung

i) die Beine sind hier stärker gebeugt (tiefe Bereitschaftsstellung) als bei der Grundstellung

j) Armhaltung: wie bei der Grundstellung.

All diese Einzelkriterien und andere wichtige konnten sich die Schüler jeweils durch das Durchlesen der Arbeitsblätter (Informationen zur Verbesserung von Technik und Taktik beim oberen Zuspiel ... - s. Anhang Nr. 4) vergegenwärtigen. Wegen der speziellen Kameraperspektive - die gesamte Flugbahn des Balles sowie die Meßgeräte mußten bei jedem Bewegungsablauf mit der Kamera verfolgt bzw. eingefangen werden - konnten nur großräumigere Bewegungsmerkmale als Kriterien für die Bewertung durch die "Rater" verwendet werden. Jedes der vier Hauptmerkmale (z.B. Grundstellung a, b und c) wurde jeweils von einem "Rater" bewertet.

Für die Grundstellung, Ballannahme und -abgabe beim Pritschen vorwärts sowie die Sicherungsstellung konnten jeweils maximal 3 Punkte gegeben werden, die Ballannahme und -abgabe beim Pritschen rückwärts konnte mit maximal einem Punkt bewertet werden. Insgesamt ergab das eine 10-Punkte-Wertung. Bei der Bewertung des Gesamteindrucks der taktischen Bewegungskombination wurde ebenfalls ein Bewertungsmaßstab von 10 Punkten angelegt.

Die sieben "Rater" (Pädagogik-Studenten mit dem Wahlfach Sport), die alle über ein hohes Maß an Bewegungserfahrung im Volleyballspiel verfügten, wurden auf ihre Aufgaben vorbereitet und in die spezielle Bewertungsarbeit eingewiesen. Dies geschah in Form von Probebe-

wertungen mit anschließender Offenlegung und nachfolgender Diskussion der Bewertungen.

7.1.1.4 Der Kognitions-Test

Mit dem Kognitions-Test verfolgten wir das Ziel, den wissensmäßigen Bestand oder die Kenntnisse der einzelnen Schüler bezüglich des Bewegungsablaufs beim oberen Zuspiel bzw. seiner Einbettung in kleinere taktische Grundzüge.Die oben aufgeführten und beschriebenen Einzelmerkmale, die bei der Bewertung von Taktik 1, 2 und 3 als Kriterien verwendet wurden, stellten einen Teil der Grundlagen dar.

Insgesamt bildeten die "Informationen zur Verbesserung von Technik und Taktik beim oberen Zuspiel ..." (Anhang Nr. 4) die Basis dieses in Form einer schriftlichen Befragung durchgeführten Kognitions-Testes. Im ersten Teil (Kogni 1 - Anhang Nr. 2) waren die Alternativen richtig oder falsch mit dem Kugelschreiber einzukreisen, im zweiten und dritten Teil (Kogni 2 und Kogni 3 (identisch) - siehe Anhang Nr. 7) war die falsche von zwei in einer Klammer befindlichen Alternativen durchzustreichen.

Insgesamt konnten durch die zweiundvierzig auf die Technik und achtzehn auf die Taktik bezogenen Alternativen eine Gesamtzahl von 30 Punkten erreicht werden, da jede "richtige Antwort" einen Punkt in dieser schriftlichen Befragung ergab. (Streng genommen werden hierbei nicht die Kriterien eines Testes erfüllt.)

Zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit der "Bedeutungsäquivalenz" (vgl. dazu Mayntz/Holm/Hübner, 1969, S. 107) wurden die Bearbeitungsbögen mit dem Rating-Team auf

seine Verständlichkeit hin diskutiert und - soweit notwendig - abgeändert. In einem zweiten Schritt wurden sie dann Jugendlichen eines Volleyballvereins zur Bearbeitung vorgelegt und diskutiert, worauf einige Sätze umformuliert werden mußten. Erst nach diesen zwei "Revisionen" wurde der Kognitions-Test mit seinen zwei Formen im Rahmen dieser Untersuchung verwendet.

7.1.1.5 Der Extraversions-Test

Zur Erhebung der Persönlichkeitsvariablen Extraversion, hier verstanden im Sinne von Geselligkeit und Aktivität, erschien es uns sinnvoll, einen normierten Test zu verwenden. Wir benutzten zu diesem Zweck die "Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche" (HANES) von Buggle/Baumgärtel (1972). Da damit auch die Persönlichkeitsvariable Neurotizismus miterfaßt wurde (der Test jedoch verfälscht worden wäre, wenn man die sechzehn sich auf Extraversion beziehenden Fragen herausgelöst hätte), ist der gesamte Test durchgeführt worden.

Wir haben jedoch nur diese sechzehn Fragen zur Extraversion ausgewertet (im "HANES" mit Kreuz versehen - siehe Anhang Nr. 1). Wie Extraversion aufgefaßt wird, soll hier aufgezeigt werden: "Die Persönlichkeitsdimension 'Extraversion' im hier verstandenen Sinne schreibt sich jemand um so mehr zu, je mehr er sich Freude an der Gesellschaft anderer, Bedürfnis nach und Fähigkeit zu regem, eher heiter akzentuiertem Kontakt mit anderen Menschen ('Geselligkeit'), Lebhaftigkeit, Erlebnisdrang, Unternehmungslust und Unbeschwertheit ('Aktivität') zuschreibt" (Buggle/Baumgärtel, 1972, 7). Es wird in diesem

Zusammenhang darauf hingewiesen, daß es sich hier um spezielle Aussagen bezüglich der individuellen Extraversion handelt, nämlich um "Selbstbeschreibungen einer Person".

Die Ergebnisse der Unterskalen E_1 (Geselligkeit) und E_2 (Aktivität) haben wir durch die Auswertung der sechzehn Fragen addiert. Im Falle von "Gruppenuntersuchungen" ist diese Skala für Acht- bis Achtzehnjährige verwendbar (vgl. Buggle/Baumgärtel, 1972, 9).

7.2 Experimentelle Anordnung der Untersuchung

Bevor wir zu den von uns verwendeten Methoden der Datenaufbereitung kommen, ist erst einmal die Anordnung unserer Untersuchung, die das Ziel verfolgt, die Wirkung des mentalen Trainings auf das Weiterlernen technischer und taktischer Spielhandlungen empirisch zu erfassen, zu kennzeichnen: Sie soll als ein pädagogisches Experiment durchgeführt werden.

In einem solchen Experiment kommt es in erster Linie darauf an, die unabhängige Variable zu manipulieren und die übrigen in der Untersuchungssituation wirkenden Faktoren zu kontrollieren (vgl. Mayntz/Holm/Hübner, 1974^4, 168).

Damit ist die unabhängige Variable "mentales Training" als experimenteller Stimulus in den Unterricht einzubringen, dergestalt, daß die Hälfte der zur Verfügung stehenden Gruppen dieser Manipulation durch das mentale Training unterzogen wird, die andere Hälfte nicht. In diesem Falle bilden erstere die experimentellen Gruppen oder Versuchsgruppen, letztere die Kontrollgruppen.

Da zwei weitere Einflußfaktoren, das praktische Training und der Schultyp, in der Untersuchung mitberücksichtigt werden sollen, ergibt sich folgende Aufteilung: Von der Versuchsgruppe soll eine Hälfte (also ein Viertel der Gruppe des jeweiligen Schultyps) mental und praktisch trainieren, die andere Hälfte nur mental. Entsprechendes gilt für die Kontrollgruppe des Schultyps: Eine Hälfte trainiert praktisch, die andere führt nur eine Anfangs- und eine Enderhebung durch.

Dies ergibt die folgende Anordnung des Experiments:

Gymnasium	Realschule
G 1 MT mit PT	R 1 MT mit PT
G 2 MT ohne PT	R 2 MT ohne PT
G 3 ohne MT mit PT	R 3 ohne MT mit PT
G 4 ohne MT ohne PT	R 4 ohne MT ohne PT

Das heißt:

G 1/ R 1 : Versuchsgruppen mit mentalem Training und praktischem Training

G 2/ R 2 : Versuchsgruppen mit mentalem Training und ohne praktisches Training

G 3/ R 3 : Kontrollgruppen ohne mentales Training, aber mit praktischem Training

G 4/ R 4 : Kontrollgruppen ohne mentales Training und ohne praktisches Training

Durch die Auswahl der Kontrollgruppen aus dem gleichen Schultyp waren auch die unbekannten Faktoren weitestgehend kontrolliert. Die schulischen Bedingungen waren nahezu gleich: Die Schüler konnten die Sportart Volleyball als Arbeitsgemeinschaft (Realschule) oder als Schwerpunkt-Sportart in der differenzierten Oberstufe (Gymnasium) aus einem Kanon von Sportarten frei wählen. Neben dem damit vorauszusetzenden ähnlichen Interesse kann durch die Notengebung am Schuljahresende auch eine annähernd gleiche Motivationskonstellation angenommen werden.

Der Unterricht erfolgte nach jeweils gleichem Lehrplan einmal in der Woche, zweistündig, in einer Turnhalle. Damit waren Unterrichtszeit, -intervalle, -inhalte, -dauer und -ziele auch annähernd gleich. Auch die Lehrer hatten die Sportart Volleyball mehr oder weniger frei gewählt. In der jeweiligen Gruppe lag weiterhin jeweils Altersheterogenität vor, auch das Milieu, aus dem die Schüler stammen, dürfte mit Mittel- bis Oberschicht in der Regel nicht ungleich sein.

Die technischen Voraussetzungen waren ebenfalls annähernd gleich. Bei dem Versuch, Schülergruppen für eine solche Untersuchung zu gewinnen, hatte im Falle der Realschul-Arbeitsgemeinschaften ein technisches Niveau beim oberen Zuspiel vorwärts und rückwärts im Volleyball zwischen Grob- und Feinform, bei den Gymnasialgruppen ein technischer Stand in der Nähe der Feinform als Hauptkriterium für die Teilnahme gegolten.

Nach dieser weitgehenden Kontrolle der unbekannten Faktoren und der Festlegung der Anordnung des Experiments wurden die zur Verfügung stehenden Gruppen nach Zufall gezogen. Diese "Ziehung"wurde im Beisein des Verfassers durch einen Referenten dieser Arbeit auf folgende Weise vorgenommen: Damit ein Losverfahren durchgeführt werden konnte, wurden die vier Gruppen des jeweiligen Schultyps namentlich auf vier kleinen Zetteln gleicher Größe festgehalten und so zusammengefaltet, daß das schriftlich Fixierte nicht mehr sichtbar war. Im Anschluß daran wurden sie "gemischt". Jedes dieser somit entstandenen Lose wurde einzeln gezogen und einer Stelle in der Anordnung des Experiments zugeordnet(G 1, G 2, G 3, G 4 oder R 1, R 2, R 3, R 4). Damit waren im Anschluß an den Aufbau des Experiments auch die Versuchs- und Kontrollgruppen bestimmt worden.

7.3 Aufbereitung der Daten

Die bei der ersten Erhebung erlangten Werte der vorab erläuterten und quantifizierten technischen Spielhandlungen Zielpritschen rückwärts, Zielpritschen vorwärts und durchgehendes Zielpritschen haben wir addiert und durch ihre Anzahl (3) dividiert. Den auf diese Weise erlangten Wert der Anfangserhebung bezeichneten wir mit Technik 1 a, den der zweiten Erhebung Technik 1 b, den der Enderhebung 1 c. In den Varianzanalysen benutzten wir den Leistungszuwachs als Maß für den Trainingserfolg, d.h. die Differenz zwischen der Anfangserhebung und der Enderhebung (Technik 1 c - Technik 1 a).

Gleichermaßen verfuhren wir mit den Variablen TAQT und TAQL (TAQT 3 - TAQT 1; TAQL 3 - TAQL 1). Im Falle von TAQT waren die quantifizierten zehn Stellpritschversuche jeweils durch ihre Anzahl (1o) dividiert worden. Zur Aufbereitung der Daten aus dem Bereich von TAQL, wurden die zwölf anfallenden Werte (9 Einzelkriterien und 3 Gesamtbewertungen) ebenfalls durch ihre Anzahl dividiert.

Damit eine exakte Dokumentation der erhobenen Daten vorgenommen werden konnte, wurden fehlende Beobachtungen bei der Analyse nicht berücksichtigt. Sämtliche Rohdaten wurden auf der Rechenanlage der Universität Dortmund analysiert. Das SAS-Programm 76 (Barr/Goodnight/Sall/Helwig) bildete die Grundlage dazu.
Das Signifikanzniveau wurde auf $p \leq 0.05$ festgelegt.

8. Analysen

Bevor wir die durchgeführten Analysen skizzenhaft darstellen, wollen wir einige Daten bezüglich der Versuchspersonen und Gruppen aufzeigen. Hinsichtlich der Verteilungen der Versuchspersonen in den Versuchs- und Kontrallgruppen ergab sich folgendes Bild:

Gymnasium: G 1 = 11 G 2 = 11 G 3 = 15 G 4 = 13
Insgesamt: 5o Versuchspersonen

Realschule: R 1 = 11 R 2 = 13 R 3 = 17 R 4 = 15
Insgesamt: 56 Versuchspersonen

Die Gesamtanzahl der für dieses Experiment zur Verfügung stehenden Versuchspersonen betrug demnach 1o6 Versuchspersonen.

Auf die verschiedenen "Trainingsarten" entfielen dabei

Trainingsart 1 = mentales Training mit praktischem Training (G 1 + R 1) Vpn = 22

Trainingsart 2 = mentales Training ohne praktisches Training (G 2 + R 2) Vpn = 25

Trainingsart 3 = ohne mentales Training mit praktischem Training (G 3 + R 3) Vpn = 32

Trainingsart 4 = ohne mentales Training und ohne praktisches Training (G4 + R 4) Vpn = 28

Den von uns dargestellten primären und sekundären Fragestellungen und den von uns formulierten Arbeitshypothesen entsprechend, haben wir die folgenden Analysen durchgeführt. Wir geben dabei sowohl die Nummer des Varianzanalyse-Bogens (1-12) als auch den jeweiligen Ort der einzelnen Analyse (a, b, c) mit an.

Primäre Fragestellungen:

- Einfluß des MT auf TEQT (7b), auf TAQT (8b) und TAQL (9b),

- Einfluß des MT -differenziert nach Gymnasium (G) und Realschule (R) - auf TEQT / G (1a), TAQT / G (2a), TAQL / G (3a) - TEQT / R (4a), TAQT / R (5a), TAQL /R (6a)
- Einfluß von MT und PT - differenziert nach Gymnasium und Realschule - auf TEQT / G (1c), TAQT / G (2c), TAQL / G (3c) - TEQT / R (4c), TAQT / R (5c), TAQL / R (6c).
- Einfluß von MT und Schulart auf TEQT (7c), TAQT (8c), TAQL (9c)

Sekundäre Fragestellungen

- Einfluß des PT auf TEQT (1ob), TAQT (11b), TAQL (12b)
- Einfluß des PT - differenziert nach Gymnasium und Realschule - auf TEQT / G (1b), TAQT / G (2b), TAQL (3b) - TEQT / R (4b), T AQT / R (5b), TAQL (6b)
- Einfluß von PT und Schulart auf TEQT (1oc), TAQT (11c), TAQL (12c)
- Einfluß von Schulart (doppelt analysiert) auf TEQT (7a - 1oa), TAQT (8a - 11a), TAQL (9a 12a)

Die Analysen bezüglich der tertiären Fragestellungen sollen hier wegen der Fülle (weitere 3o) nicht wiedergegeben werden.

9. Benutzte statistische Prüfverfahren

Aufgrund unserer Hauptfragestellungen und des danach vorgenommenen Aufbaus des Experiments empfahl sich ein varianzanalytisches Vorgehen, da

a) mehrere Mittelwerte zu vergleichen waren und

b) der Einfluß von jeweils zwei unabhängigen Variablen (MT und PT / Schulart und MT / Schulart und PT) zu analysieren war.

Im Hinblick darauf bot sich in erster Linie die zweifache Varianzanalyse mit festen Effekten (fixed-effect model) an. Zur Aktualisierung der F-Verteilung bedienten wir uns des im Rahmen des Programs SAS 76 (Barr/Goodnight/Sall/Helwig, 1976) gegebenen "Hilfsprogramms" (subprogram) ANOVA.

Mathematisch gesehen, bilden 1. Zufallszuordnung, 2. normalverteilte Intervalldaten je Zelle und 3. Homogenität der Varianzen die Voraussetzungen für diese Varianzanalyse.

Die erste Voraussetzung war von uns - wie auf Seite 207 beschrieben - erfüllt worden. Wegen der relativ geringen Versuchspersonenanzahl innerhalb der Zellen und der relativen Unempfindlichkeit der Prüfverteilung (F-Verteilung) gegenüber der Abweichung von der Normalverteilung haben wir auf den Nachweis der zweiten Voraussetzung für die Anwendung der Varianzanalyse verzichtet. Unser Vorgehen finden wir gerechtfertigt durch Winer (1962, 61), denn "the magnitude of type 1 error is not seriously affected if the distributions depart moderately from normality or if the population variances depart moderately from equality..." (vgl. dazu auch Clauß/Ebner, (1977^2, 313).

Die dritte Voraussetzung, Homogenität der Varianzen, kann dann als gegeben angenommen werden, wenn der Quotient der größeren und der kleineren Varianz einen den Freiheitsgraden entsprechenden kritischen Wert unterschreitet. Da aufgrund der Stichprobengrößen die Freiheitsgrade zwischen 1o und 16 schwanken, denen Prüfgrößen von $F_{krit.}$ entsprechen, die deutlich über dem Wert 2 für das o.o5 % Niveau liegen, die Quotienten der Varianzen jedoch alle (bis auf eine Ausnahme) deutlich unter 2 liegen, kann Homogenität der Varianzen angenommen werden (vgl. Clauß/Ebner, 1977^2, 21of).

Zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Variablen Kognition und Extraversion einerseits und dem motorischen Lernerfolg durch mentales Training andererseits (TEQT / TAQT / TAQL), wurde jeweils der Chi-Quadrat-Test durchgeführt, da es sich hier um nominalskalierte Variablen handelte (vgl. zur Anwendung des Chi-Quadrat-Testes Clauß/Ebner, 1977^2, 257ff).

10. Überprüfung der Arbeitshypothesen

Wir haben unter Punkt 6.3 dreiunddreißig Arbeitshypothesen abgeleitet und formuliert, deren Überprüfung durch die Rechenanlage wir hier darstellen wollen. Wir werden dabei so vorgehen, daß wir die von der Rechenanlage der Universität Dortmund erstellten Varianzanalyse-Bögen in verkleinerter Form in die vorliegende Arbeit einfügen. Diesen Bögen können die jeweils wichtigsten Daten entnommen werden.

Damit jedoch die Einzelergebnisse auch überblickartig erfaßt werden können, wollen wir eine Tabelle anfügen, in der die signifikanten Ergebnisse angeführt sind. In dieser Tabelle sollen ebenfalls die jeweiligen Arbeitshypothesen, sowie deren Ort auf dem jeweiligen Analysebogen angegeben werden. Die ungesicherten Ergebnisse sollen in der alle Analysen zusammenfassenden Tabelle nur mit einem Kreuz versehen werden.

Die gesicherten Ergebnisse sollen mit dem jeweiligen unter 5 % liegenden Signifikanzniveau angegeben werden. Dies soll gleichzeitig dafür stehen, daß die in dem Feld angegebene Arbeitshypothese als gesichert betrachtet werden kann. Wir wollen uns damit weitere Ausführungen zu den insgesamt dreiunddreißig formulierten Arbeitshypothesen ersparen.

SCHULART=1 (Gymnasium)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse) Nr. 1

DEPENDENT VARIABLE: TEQT (technische Spielhandlungen – Quantität = motor. Zielgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	1	26.79246666	8.93082222	4.08	0.0123	0.221785	393.3680
ERROR	43	94.01131584	2.18630967		STD DEV		TEQT MEAN
CORRECTED TOTAL	46	120.80378251			1.47861749		0.37588652

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F	
MT	1	9.56348329	4.37	0.0424	a) (mentales Training)
PT	1	2.44926236	1.12	0.2965	b) (praktisches Training)
MT*PT	1	14.78775100	6.76	0.0127	c) (mentales Training und praktisches Training)

SCHULART=1 (Gymnasium)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse) Nr. 2

DEPENDENT VARIABLE: TAQT (taktische Spielhandlungen – Quantität = motor. Zielgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	1.08102020	0.36034007	0.78	0.5132	0.053838	163.8076
ERROR	41	18.99809091	0.46336807		STD DEV		TAQT MEAN
CORRECTED TOTAL	44	20.07911111			0.68071144		0.41555556

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F	
MT	1	0.78934921	1.70	0.1991	a) (mentales Training)
PT	1	0.28077778	0.61	0.4408	b) (praktisches Training)
MT*PT	1	0.01089322	0.02	0.8789	c) (mentales Training und praktisches Training)

SCHULAPT=1 (Gymnasium)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse) Nr. 3

DEPENDENT VARIABLE: TAQL (taktische Spielhandlungen – Qualität = motor. Bewegungsgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	0.34317016	0.11439005	0.46	0.7115	0.029132	80.4234
ERROR	46	11.43682984	0.24862674		STD DEV		TAQL MEAN
CORRECTED TOTAL	49	11.78000000			0.49862484		0.62000000

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F
MT	1	0.03324675	0.13	0.7163 a)(mentales Training)
PT	1	0.28320513	1.14	0.2914 b)(praktisches Training)
MT*PT	1	0.02671828	0.11	0.7445 c)(mentales Training und praktisches Training)

SCHULART=2 (Realschule)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse) Nr. 4

DEPENDENT VARIABLE: TEQT (technische Spielhandlungen – Quantität = motor. Zielgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	35.41724054	11.80574685	5.85	0.0018	0.276237	409.7074
ERROR	46	92.79609280	2.01730637		STD DEV		TEQT MEAN
CORRECTED TOTAL	49	128.21333333			1.42031911		0.34666667

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F
MT	1	3.97536590	1.97	0.1671 a)(mentales Training)
PT	1	19.69481481	9.76	0.0031 b)(praktisches Training)
MT*PT	1	11.74705983	5.82	0.0159 c)(mentales Training und praktisches Training)

SCHULART=2 (Realschule)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse) Nr. 5

DEPENDENT VARIABLE: TAQT (taktische Spielhandlungen – Qualität = motor. Zielgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	5.40031825	1.80010608	3.50	0.0226	0.182448	164.1021
ERROR	47	24.19889744	0.51487016		STD DEV		TAQT MEAN
CORRECTED TOTAL	50	29.59921569			0.71754453		0.43725490

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F	
MT	1	0.01183473	0.02	0.8801	a) (mentales Training)
PT	1	5.12312873	9.95	0.0028	b) (praktisches Training)
MT*PT	1	0.26533479	0.52	0.4764	c) (mentales Training und praktisches Training)

SCHULART=2 (Realschule)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse) Nr. 6

DEPENDENT VARIABLE: TAQL (taktische Spielhandlungen – Qualität = motor. Bewegungsgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	2.34523858	0.78174619	3.77	0.0159	0.178685	72.8489
ERROR	52	10.77976142	0.20730310		STD DEV		TAQL MEAN
CORRECTED TOTAL	55	13.12500000			0.45530651		0.62500000

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F	
MT	1	0.29166667	1.41	0.2410	a) (mentales Training)
PT	1	0.01785714	0.09	0.7703	b) (praktisches Training)
MT*PT	1	2.03571478	9.82	0.0028	c) (mentales Training und praktisches Training)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse)

Nr. 7

DEPENDENT VARIABLE: TEQT (technische Spielhandlungen - Quantität = motor. Zielgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	13.55[illegible]C403	4.51[illegible]346E	1.79	0.1539	0.054449	440.9991
ERROR	94	235.47[illegible]9465	2.53202470		STD DEV		TEQT MEAN
CORRECTED TOTAL	96	249.03780069			1.59123370		0.36082474

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F
SCHULART	1	1.62[illegible]486	0.01	0.9282 a) (Schulart)
MT	1	13.77[illegible]849	5.04	0.0271 b) (mentales Training)
SCHULART*MT	1	0.76802970	0.30	0.5831 c) (Schulart und mentales Training)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse)

Nr. 8

DEPENDENT VARIABLE: TAQT (taktische Spielhandlungen - Quantität = motor. Zielgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	0.81244048	0.27081349	0.51	0.6805	0.016350	170.6657
ERROR	92	48.87714286	0.53127329		STD DEV		TAQT MEAN
CORRECTED TOTAL	95	49.68958333			0.72888496		0.42708333

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F
SCHULART	1	0.01125654	0.02	0.8846 a) (Schulart)
MT	1	0.27794312	0.52	0.4713 b) (mentales Training)
SCHULART*MT	1	0.52324082	0.98	0.3236 c) (Schulart und mentales Training)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse)

Nr. 9

DEPENDENT VARIABLE: TAQL (taktische Spielhandlungen – Qualität = motor. Bewegungsgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	0.32557380	0.10852460	0.45	0.7213	0.013072	78.8413
ERROR	102	24.58008658	0.24098124		STD DEV		TAQL MEAN
CORRECTED TOTAL	105	24.90566038			0.49089840		0.62264151

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F	
SCHULART	1	0.00066038	0.00	0.9584	a) (Schulart)
MT	1	0.07087777	0.29	0.5888	b) (mentales Training)
SCHULART*MT	1	0.25403565	1.05	0.3070	c) (Schulart und mentales Training)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse)

Nr. 10

DEPENDENT VARIABLE: TEQT (Technische Spielhandlungen – Quantität = motor. Zielgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	22.15176204	7.38559735	3.03	0.0329	0.088969	432.8738
ERROR	93	226.88103866	2.43959106		STD DEV		TEQT MEAN
CORRECTED TOTAL	96	249.03280069			1.56191583		0.36082474

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F	
SCHULART	1	0.02068485	0.01	0.9268	a) (Schulart)
PT	1	4.35640446	1.79	0.1847	b) (praktisches Training)
SCHULART*PT	1	17.77967273	7.29	0.0082	c) (Schulart und praktisches Training)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse) Nr. 11

DEPENDENT VARIABLE: TAQT (taktische Spielhandlungen – Qualität = motor. Zielgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	5.41516304	1.80505435	3.75	0.0134	0.109980	162.4314
ERROR	92	44.27442029	0.48124370		STD DEV		TAQT MEAN
CORRECTED TOTAL	95	49.68958333			0.69371730		0.42708333

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F
SCHULART	1	0.01125654	0.02	0.8788 a) (Schulart)
PT	1	4.03650641	8.39	0.0047 b) (praktisches Training)
SCHULART*PT	1	1.36740010	2.84	0.0955 c) (Schulart und praktisches Training)

ANALYSIS OF VARIANCE PROCEDURE (Varianzanalyse) Nr. 12

DEPENDENT VARIABLE: TAQL (taktische Spielhandlungen – Qualität = motor. Bewegungsgenauigkeit)

SOURCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F	R-SQUARE	C.V.
MODEL	3	0.30172265	0.10057422	0.42	0.7447	0.012115	78.8795
ERROR	102	24.60393773	0.24121508		STD DEV		TAQL MEAN
CORRECTED TOTAL	105	24.90566038			0.49113691		0.62264151

(Signifikanzniveau)

SOURCE	DF	ANOVA SS	F VALUE	PR > F
SCHULART	1	0.00066038	0.00	0.9584 a) (Schulart)
PT	1	0.07161479	0.30	0.5870 b) (praktisches Training)
SCHULART*PT	1	0.22944748	0.95	0.3317 c) (Schulart und praktisches Training)

			TEQT	TAQT	TAQL
Primäre Fragestellungen	MT		$\frac{H_1}{7b}$ 0.0271	$\frac{H_2}{8b}$ x	$\frac{H_3}{9b}$ x
	MT	Gymn.	$\frac{H_4}{1a}$ 0.0424	$\frac{H_5}{2a}$ x	$\frac{H_6}{3a}$ x
		Realsch.	$\frac{H_7}{4a}$ x	$\frac{H_8}{5a}$ x	$\frac{H_9}{6a}$ x
	MT/PT	Gymn.	$\frac{H_{10}}{1c}$ 0.0127	$\frac{H_{11}}{2c}$ x	$\frac{H_{12}}{3c}$ x
		Realsch.	$\frac{H_{13}}{4c}$ 0.0199	$\frac{H_{14}}{5c}$ x	$\frac{H_{15}}{6c}$ 0.0028
	MT/Schulart		$\frac{H_{16}}{7c}$ x	$\frac{H_{17}}{8c}$ x	$\frac{H_{18}}{9c}$ x
Sekundäre Fragestellungen	PT		$\frac{H_{19}}{10b}$ x	$\frac{H_{20}}{11b}$ 0.0047	$\frac{H_{21}}{12b}$ x
	PT	Gymn.	$\frac{H_{22}}{1b}$ x	$\frac{H_{23}}{2b}$ x	$\frac{H_{24}}{3b}$ x
	PT	Realsch.	$\frac{H_{25}}{4b}$ 0.0031	$\frac{H_{26}}{5b}$ 0.0028	$\frac{H_{27}}{6b}$ x
	PT/Schulart		$\frac{H_{28}}{10c}$ 0.0082	$\frac{H_{29}}{11c}$ x	$\frac{H_{30}}{12c}$ x
	Schulart		$\frac{H_{31}}{7a}$ x	$\frac{H_{32}}{8a}$ x	$\frac{H_{33}}{9a}$ x
			10a x	11a x	12a x

x = nicht signifikant

Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

11. Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Zielsetzung des vorliegenden Beitrages zur Sportspielerziehung und zum mentalen Training entsprechend, haben wir den Versuch unternommen, eine empirische Untersuchung zum mentalen Training im Bereich der Sportspielerziehung sportpädagogisch einzubetten. Wir sind dabei in Teil I der zentralen Frage nachgegangen, wie das allgemein als effektiv angesehene mentale Training unterrichtspraktisch nutzbar gemacht werden könnte. Den Ausgangspunkt stellte die Überlegung dar, daß die Strukturen des Sportspielunterrichts zu diesem Zweck verändert werden müßten. Veränderungsmöglichkeiten sahen wir in der sich ansatzweise abzeichnenden kommunikativen Ausrichtung neuerer sportpädagogischer Beiträge.

Die Grundlage dieser neuen Richtung im Bereich der Sportspielerziehung bildet die kommunikative Didaktik, deren Hauptmerkmale von uns als didaktische Rotation, Symmetrie und Reversibilität sowie als Beziehungsdimension (Beziehungsaspekt) identifiziert wurden. Außerdem wurde die in der kommunikativen Didaktik vorherrschende Auffassung von der sozialisierenden Funktion der Kommunikation herausgestellt. Nach der Darstellung dieser ersten Betrachtungsebene wurden auf einer zweiten, der Ebene der Sportspielerziehung, die Schwerpunkte und Ziele ihrer kommunikativen Ansätze herausgearbeitet.

Hier zeichnet sich - insgesamt gesehen - eine dialogische unterrichtliche Akzentuierung ab. Das Spielenlehren ist gekennzeichnet durch eine sprachlich-funktionale Vermittlung, das Spielenlernen soll durch Interaktion vollzogen werden. Außerdem werden neben gebundenen (wie die großen Sportspiele) noch freie und kreative Spielmöglichkeiten gefordert und propagiert. Obwohl in ihrer Tendenz weiter-

führend, im einzelnen dennoch zu punktuell ansetzend, wird auf einer dritten Betrachtungsebene, der Ebene der allgemeinen Spielerziehung und -forschung, nach weiteren spielerzieherischen Möglichkeiten gesucht.

Hier werden drei Spielkonzeptionen mit breiterer theoretischer Grundlage zum Gegenstand der Betrachtung gemacht. Von der Berücksichtigung der hier vorfindbaren Aspekte könnten zusätzliche kommunikative, motivationale und gruppenfördernde Impulse für die Sportspielerziehung ausgehen. In der ersten Spielkonzeption werden Grundqualifikationen sozialen Handelns deutlich gemacht, während in der zweiten, einer 'Psychologie des Spielens', die motivationale Bedeutung des Ansteigens und Abfallens einer Spannung in Form sogenannter Aktivierungszirkel in allen Lebensbereichen und im Spiel betont wird. Die dritte Konzeption läßt eine Sozialspielhierarchie erkennen, die wir als Basis für die von uns erstellten "Sozialspielstrukturen in einer Sportspielhierarchie" verwendeten.

Wir kristallisieren jeweils spezifische Sozialspielstrukturen heraus im Sportspiel als Parallelspiel, als assoziatives Spiel, als partielle Teilnahme und als Gruppenspiel. Als besonders anstrebbare Form identifizieren wir das Sportspiel als Intimgruppenspiel und weisen auf die Höchstform des Sportspiels als flexibles Rollenspiel hin. Die Bedeutung dieser Sozialspielhierarchie wird nicht allein in der mit ihr geschaffenen Möglichkeit, Sportspiele auf ihre Sozialspielstrukturen hin zu analysieren, gesehen. Es werden durch sie darüber hinaus Kriterien geliefert, aufgrund derer der bisher in der Sportspielerziehung vernachlässigte Gruppenlernprozeß gezielt und planmäßig gefördert werden könnte.

Danach ziehen wir ein erstes Resümee und bringen die auf den verschiedenen Betrachtungsebenen herausgearbeiteten

positiven Aspekte und Erkenntnisse ein in die von uns konzipierten "Grundrißlinien eines sozialpsychologisch-kommunikativen Sportspielerziehungsmodells". Didaktische Rotation, Symmetrie und Reversibilität sowie der Beziehungsaspekt finden in diesem Modell ebenso Berücksichtigung wie dialogisches Spielenlernen mit Interaktionsstrukturen wie sprachlich-funktionale Vermittlung beim Spielenlehren.

Die Berücksichtigung von zusätzlichen motorischen, kognitiven, psychischen und sozialen Akten im Sportspielerziehungsprozeß wird zur Überwindung des in der Regel einseitigen, zumeist auf motorischen Bewegungsvollzügen basierenden Unterrichts gefordert. Diese Akte werden als ein Bündel und Geflecht von pädagogisch wichtigen Handlungen verstanden. Von ihrem gemeinsamen oder abwechselnden Wirken sowie ihrem insgesamt kommunikativen und sozialisierenden Beziehungsgeflecht könnte zusätzliche Spannung für den Spiellernprozeß sowie für den Gruppenlernprozeß erwartet werden.

Spiellern- und Gruppenlernprozeß stellen für uns zwei theoretisch trennbare Bereiche der Sportspielerziehung dar, die jedoch in Wirklichkeit einen untrennbaren und einander bedingenden Wirkungs- und Bedingungszusammenhang darstellen. Wir betonen für unser "Sportspielerziehungsmodell" einmal die Wichtigkeit eines größeren Anteils an Gruppenlernprozeß vom Beginn des Spielerziehungsprozesses an. Zum anderen weisen wir ausdrücklich auf die Vorläufigkeit und Unausgereiftheit unseres "Modells" hin, das u.E. noch weiterer Strukturierung und Straffung bedarf. Wir sehen in ihm indessen die Möglichkeit, die in der Regel weitgehend rigiden und sprachlosen Strukturen des Sportspielunterrichts zu verbessern.

Durch das von uns konzipierte "Modell" ist einmal als Ziel des Teil I dieser Arbeit der Versuch konkretisiert, die unterrichtspraktischen Grundlagen für das mentale Training im Sportspielunterricht zu schaffen. Andererseits könnte - und dies zeichnet sich ebenfalls ab - das mentale Training gleichzeitig als exemplarische Möglichkeit angesehen werden, die in unserem Modell aufgezeigten allgemeine und soziale Spannung auslösenden Akte in sich zu vereinigen und damit an den Schüler verschiedenartige Anforderungen zu stellen und ihn vielseitig zu fordern und zu fördern.

Das mentale Training, auf Sprech-, Denk- und Vorstellungsprozessen gegründet, könnte den Schülern neue Lernmöglichkeiten eröffnen. Allerdings müßten u.U. in der Schule einige Voraussetzungen wie eine verbesserte Medienausstattung durch Schülerhandbücher, graphische Bewegungsabfolgen sowie die gleichzeitig vorliegenden Bewegungsbeschreibungen in schriftlicher Form gegeben sein. Der Unterricht müßte - wegen der Nutzung von Bewegungspausen und Entspannungsphasen - umorganisiert werden. Weiterhin müßten vielleicht auch die Schüler erst einmal in kleinen Schritten mit dem mentalen Training vertraut gemacht werden.

Dazu zeigen wir "Formen des mentalen Trainings" auf, indem wir mentales Training gliedern in "Anfangs- oder vorbereitende Formen des mentalen Trainings", (eigentliches) "mentales Training" und "Mischformen von mentalem Training und anderen Trainingsformen mit Informationsaufnahme-Charakter". Für die Schulpraxis dürften die "Anfangs- oder vorbereitenden Formen des mentalen Trainings" besonders relevant sein.

Wir geben im Zusammenhang mit den "Formen des mentalen Trainings" auch gleich die von uns verwendete an: Wir

benutzen eine "globalere Instruktion bezüglich der Informationsverarbeitung" und verstehen es als "ideomotorisches Training". Wir fordern dabei von den mental trainierenden Schülern einen "hohen Abstraktionsgrad von der Realsituation" und geben ihnen "präzise Instruktion bezüglich der Informationsaufnahme". Als "Mischform" verwenden wir "mentales und praktisches Training".

Mit der als pädagogisches Experiment konzipierten Untersuchung versuchen wir vier primäre, drei sekundäre und zwei tertiäre Fragestellungen zu untersuchen. Diese Klassifizierung erwies sich wegen der Fülle und zur Überschaubarkeit der Analysen als notwendig, da insgesamt 33 Arbeitshypothesen primärer und sekundärer Art sowie weitere 3o tertiärer Art zu überprüfen waren.

Zur Grundlage der hier von den Schülern beim mentalen Training abverlangten Denk- und Vorstellungsprozesse wurde das obere Zuspiel im Volleyballspiel gemacht. Auf die berechtigt geforderten Sprechprozesse mußte aus Untersuchungsgründen verzichtet werden, da bei ihrer Berücksichtigung einige, im Zusammenhang mit ihnen auftauchende Einflußfaktoren auf die Untersuchung, von uns nicht hätten kontrolliert werden können.

Als abhängige Variablen wurden einmal die motorische Zielgenauigkeit (Quantität) beim oberen Zuspiel als technische Spielhandlung (TEQT) ausgewählt. Die beiden weiteren Variablen bildeten das zu einem taktischen Grundzug (Minimaltaktik) erweiterte obere Zuspiel als alternierendes Herausstellen (Pritschen) des Balles vorwärts oder rückwärts. Gleichzeitig wurde dieser Grundzug zu einer Reaktion auf die Aktion eines Gegenspielers und zu einer Verbindung mit der Angriffssicherung im Volleyballspiel ausgebaut.

Im Zusammenhang mit dieser minimaltaktischen Bewegungsabfolge wurde wiederum die motorische Zielgenauigkeit (Quantität), zum anderen auch die motorische Bewegungsgenauigkeit (Qualität) zum Gegenstand der Messungen bzw. Bewertungen gemacht (TAQT/TAQL).

Im Falle der primären Fragestellungen war der Einfluß der unabhängigen Variablen mentales Training, mentales Training und praktisches Training sowie der Einfluß von mentalem Training und der Schulart auf TEQT, TAQT, TAQL zu untersuchen. Bei den sekundären Fragestellungen handelte es sich um den zu untersuchenden Einfluß des praktischen sowie des praktischen Trainings und der Schulart auf die abhängigen Variablen sowie um den Einfluß der Schulart ganz allgemein.

Als tertiäre Fragestellung wurde einmal der Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsvariablen Extraversion (hier Geselligkeit und Aktivität) und dem durch mentales Training hervorgerufenen Lernzuwachs an TEQT, TAQT und TAQL untersucht. Zum anderen wurde der Zusammenhang zwischen der Kognition (wissensmäßige Leistungen bzw. Kenntnisse bezüglich der mental zu trainierenden Bewegungsvollzüge) und dem Lernfortschritt an TEQT, TAQT und TAQL durch mentales Training analysiert.

Die Untersuchung ergab, daß sich die Kombination von mentalem und praktischem Training unter den zugrundeliegenden Untersuchungsbedingungen am effektivsten erwies. Sowohl die Gymnasialschüler als auch die Realschüler konnten die motorische Zielgenauigkeit im Bereich technischer Spielhandlungen durch diese Mischformen von mentalem und praktischem Training verbessern. Während die Realschüler damit ebenfalls eine Verbesserung der Bewegungsqualität bei taktischen Spielhandlungen erzielten, war ein Lernerfolg des mentalen Trainings allein (ohne praktisches

Training) nur bei Gymnasialschülern festzustellen, und zwar im Bereich von motorischer Zielgenauigkeit bei technischen Spielhandlungen.

Insgesamt ergab sich daraus auch für alle mental Trainierenden ein Lernzuwachs bei zielgerichteten technischen Bewegungsabläufen im Sportspiel. Da sich der Einfluß von mentalem Training und Schulart nicht nachweisen ließ, erwiesen sich von den achtzehn zur Überprüfung von primären Fragestellungen durchgeführten Analysen fünf als signifikant. Davon entfielen vier signifikante Ergebnisse auf den Bereich motorische Zielgenauigkeit bei technischen Spielhandlungen und eines auf motorische Bewegungsgenauigkeit bei taktischen Spielhandlungen.

Das Übergewicht signifikanter Ergebnisse im Bereich von motorischer Zielgenauigkeit bei technischen Spielhandlungen bestätigt die Hypothese, daß mentales Training (ob in Verbindung mit praktischem Training oder nicht) in erster Linie wirkt bei Sportaufgaben, die eine Auge-Hand-Koordination erfordern.

Von den weiteren achtzehn Analysen bezüglich der sekundären Fragestellungen erwiesen sich vier als signifikant. Von ihnen entfielen alle vier auf den Bereich der motorischen Zielgenauigkeit, und zwar zwei bei technischen und zwei bei taktischen Spielhandlungen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß nur Realschüler durch praktisches Training Lernfortschritte erzielen konnten.

Die beiden anderen Ergebnisse mit nahezu gleichem Signifikanzniveau (alle vier auf dem 1 % Niveau !) wurden durch die positiven Ergebnisse der Realschüler bedingt: praktisches Training erwies sich dadurch bei allen praktisch Trainierenden als effektiv, und zwar im Bereich motorischer Zielgenauigkeit bei taktischen Spielhandlungen. Der Einfluß von praktischem Training und der

Schulart konnte bezüglich der motorischen Zielgenauigkeit bei technischen Spielhandlung wiederum durch die positiven Ergebnisse der Realschüler nachgewiesen werden.

Beim Vergleich von primären und sekundären Fragestellungen scheinen die Ergebnisse die Erkenntnisse von Start zu bestätigen, daß mentales Training im Falle von hohen Fertigkeitsniveaus (bei "Könnern") so wirkungsvoll wie praktisches Training sein kann, wohingegen auf einem niedrigen Fertigkeitsniveau (bei Anfängern) das praktische Training doppelt so effektiv ist wie mentales Training. Bei den Realschülern, die in unserem Falle insgesamt über ein niedrigeres Fertigkeitsniveau (Grobform bis Feinform) verfügen, kann die Wirkung des praktischen Trainings auf die motorische Zielgenauigkeit (Technik und Taktik) nachgewiesen werden, nicht aber bei Gymnasialschülern (Feinform beim oberen Zuspiel). Dahingegen ist mentales Training bei Gymnasialschülern mit höherem Fertigkeitsniveau als wirkungsvoll zu erachten.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ist zu vermuten, daß somit die von der Mischform von mentalem Training und praktischem Training ausgehende Wirkung bei Realschülern in erster Linie durch das praktische Training, bei Gymnasialschülern in erster Linie jedoch durch das mentale Training hervorgerufen wird. Die drei signifikanten Ergebnisse im Bereich der Taktik lassen darauf schließen, daß bei komplexeren Bewegungsabläufen stabilere und weiter automatisierte Bewegungsmuster kurzfristig nicht aufzubrechen und zu verändern sind, weder durch mentales noch durch praktisches, auch nicht durch mentales und praktisches Training. Allerdings scheint die Möglichkeit, durch mentales und praktisches Training weniger automa-

tisierte Bewegungsabläufe in qualitativer Hinsicht zu verbessern, nicht ausgeschlossen.

Die bezüglich der tertiären Fragestellungen durchgeführten Analysen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Ergebnissen eines Kognitions-Testes und den durch mentales Training erreichten Lernfortschritten im technischen und taktischen Bereich sowie hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen diesen und der Persönlichkeitsvariablen Extraversion zeitigten jeweils nur ein signifikantes Ergebnis (1 von jeweils 15). Damit war die Frage nach ihrem positiv korrelativen Zusammenhang beantwortet: ein solcher ist unter den gegebenen Versuchsbedingungen nicht festzustellen gewesen.

Obwohl aufgrund der vorliegenden Ergebnisse einige Fragen dieser Untersuchung eine Antwort finden, werden durch die spezifischen Untersuchungsbedingungen wiederum neue aufgeworfen. Für uns ergeben sich die folgenden:

a) Können gleiche oder ähnliche Ergebnisse mit Hauptschulgruppen, die in unserem näheren Umkreis mit dem hier erforderlichen Fertigkeitsniveau nicht ausgemacht werden konnten, erzielt werden?

b) Ist die Effektivität des mentalen und praktischen Trainings noch zu erhöhen oder in den Bereichen TAQT und TAQL ebenfalls zu erzielen - wenn häufiger als in dieser Untersuchung praktisch trainiert wird? Praktisches Training hieß hier, daß innerhalb von fünf Wochen jeweils im technischen und taktischen Bereich einmal praktisch trainiert wurde (14 Tage nach der Ersterhebung und 14 Tage vor der Enderhebung!).

c) Wäre der Effekt ein anderer oder anders akzentuiert gewesen, wenn aa) andere oder weitere Formen der In-

struktion bezüglich der Informationsaufnahme wie Bildmaterial, Filmschleifen u.a. gewählt worden wären und bb) andere oder weitere Formen der Instruktion bezüglich der Informationsverarbeitung wie detailiertere MT- Trainingspläne oder vorgeschriebene hohe Anzahl an mentalen Wiederholungen u.a. benutzt worden wären?

d) Wie wäre die Wirkung von mentalem Training gewesen, wenn die Schüler in einer Vorbereitungsphase hätten in diese Trainingsform eingeführt werden können?

e) Hätten sich andere Ergebnisse ergeben, wenn das mentale Training dialogisch oder kommunikativ in der Gruppe, unter Berücksichtigung von Gesprächen und Diskussionen, durchgeführt worden wäre?

f) Hat sich das relativ lang andauernde mentale Training (insgesamt 4 Wochen) nachteilig oder vorteilhaft auf die Ergebnisse ausgewirkt?

g) Hätte sich eine bessere Kontrolle durch mehrmaliges mentales Üben während des Unterrichts auch auf die Ergebnisse ausgewirkt (mentales Training im Unterricht, statt in Form einer Hausaufgabe)?

Diese und weitere Fragen können hier nicht beantwortet werden. Es könnten lediglich Vermutungen darüber geäußert oder sie könnten zu Grundlagen und Gegenständen weiterer Untersuchungen gemacht werden.

Als wichtigstes Ergebnis dieser Untersuchung wollen wir festhalten, daß das mentale Training differenzierter zu betrachten ist, als es bisher in der Regel in der Bundesrepublik Deutschland geschehen ist. Seine Effektivität erscheint uns in hohem Maße abhängig zu sein a) vom jeweiligen Könnensstand der Versuchspersonen und b) von

den jeweils ausgewählten Untersuchungsaufgaben. Wir konnten unter den gegebenen Untersuchungsbedingungen in erster Linie eine Wirksamkeit des mentalen Trainings im Zusammenhang mit dem praktischen Training im Bereich der motorischen Zielgenauigkeit bei technischen Spielhandlungen feststellen (bei Gymnasial- und Realschülern).

Während bei dieser Art von Untersuchungsaufgaben das mentale Training allein nur bei Gymnasialschülern als den geübteren Versuchspersonen effektiv war, konnten positive Ergebnisse in diesem Aufgabenbereich bei Realschülern als den weniger geübten Versuchspersonen nur durch praktisches Training erreicht werden. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse läßt sich vermuten, daß im Bereich komplexerer oder taktischer Bewegungsvollzüge mentales Training nur in Verbindung mit einem hohen Anteil an praktischem Trainieren wirkungsvoll ist. Die Aussicht auf Erfolg scheint in diesem Aufgabenbereich bei mental Trainierenden mit hohem Grad an Bewegungsautomatisation geringer zu sein als bei solchen mit mittlerem Grad.

Da wir mit dieser empirischen Untersuchung keinen speziellen Beitrag zur Trainingslehre oder Trainingsforschung liefern, sondern gleichzeitig die sportpädagogische Grundlegung ihrer Schwerpunkte versuchen wollten, haben wir im ersten Teil dieser Arbeit eine Reihe von zusätzlichen unterrichtspraktischen Maßnahmen und Handlungen gefordert. Diese ergaben sich durch ein für uns in Grundrissen sich abzeichnendes "Modell" einer Sportspielerziehung.
Mit den Forderungen nach zusätzlichen motorischen, kommunikativen, kognitiven, psychischen und besonders sozialen Akten sollten in erster Linie günstigere Bedingun-

gen für den Einsatz des mentalen Trainings im Sportunterricht anvisiert werden. Darüber hinaus sollten durch sie aber auch Möglichkeiten zur Verbesserung der Strukturen des Sportspielunterrichts und der Sportspielerziehung aufgezeigt werden. Wir erachten den gelegentlichen Einsatz des mentalen Trainings im Sportspielunterricht der Sekundarstufen als exemplarischen Fall einer vielseitigeren und ansprechenderen Sportspielerziehung.

Wir fordern jedoch eine verbesserte Medienausstattung, eventuell sogar ganze MT-Trainingsprogramme zu einzelnen Sportarten und -disziplinen als Hilfen für den Lehrer. Wir stellen darüber hinaus die Forderung nach weiteren differenzierteren Untersuchungen zum mentalen Training auf.

Anhang Nr. 1

HANES

Name:..... Geburtsdatum:..... Alter:....
Schule:..... N_1 E_1 E_2 E_3
Klasse:..... Datum:..... Nr.....

Auf den folgenden Seiten stehen einige Fragen. Bitte versuche sie der Reihe nach so zu beantworten, wie es für Dich zutrifft.

Hinter jeder Frage steht ein "Ja" und ein "Nein". Hast Du Dich für das "Ja" entschieden, dann machst Du um das "Ja" einen Kreis. Hast Du Dich für das "Nein" entschieden, dann machst Du um das "Nein" einen Kreis.

Überlege bei den einzelnen Fragen nicht zu lange und achte darauf, daß Du keine Frage ausläßt.

1. Bekommst Du vor wichtigen Ereignissen oft ein komisches Gefühl im Magen? Ja Nein
2. Fällt es Dir schwer, auf einer lebhaften Geburtstagsfeier richtig lustig zu sein? Ja Nein
3. Grübelst oder denkst Du häufig über Sachen nach, die Du nicht hättest tun oder sagen dürfen? Ja Nein
4. Bist Du gern mit anderen zusammen? Ja Nein
5. Bist Du in einigen Dingen empfindlich? Ja Nein
6. Sitzt Du lieber da und schaust zu, anstatt mitzumachen, wenn Du bei einer Geburtstagsfeier bist? Ja Nein
7. Kannst Du manchmal schlecht einschlafen, weil Dir so viele Gedanken durch den Kopf gehen? Ja Nein
8. Hast Du gern viel Leben und Betrieb um Dich herum? Ja Nein
9. Hängt Dir oft alles zum Halse heraus? Ja Nein
10. Wärst Du unglücklich, wenn Du mit anderen nur selten zusammen sein könntest? Ja Nein

Anhang Nr. 1

11. Träumst Du oft zu Hause und in der Schule so vor Dich hin?	Ja	Nein
12. Bist Du meistens unbeschwert und gut aufgelegt?	Ja	Nein
13. Bedrückt Dich ein unangenehmes Erlebnis sehr lange?	Ja	Nein
14. Bist Du meist still, wenn Du mit anderen zusammen bist?	Ja	Nein
15. Hast Du das Gefühl, daß anderen meist alles besser gelingt als Dir?	Ja	Nein
16. Träumst Du oft von schrecklichen Dingen?	Ja	Nein
17. Liest Du lieber für Dich allein, als mit anderen etwas zu unternehmen?	Ja	Nein
18. Wirst Du oft unruhig und willst etwas tun, ohne genau zu wissen was?	Ja	Nein
19. Brauchst Du oft nette Freunde, die Dich aufheitern?	Ja	Nein
2o. Hast Du häufig Lust, etwas Spannendes und Aufregendes zu erleben?	Ja	Nein
21. Bekümmert es Dich sehr, wenn Dir eine Bitte abgeschlagen wird?	Ja	Nein
22. Hast Du häufig ein schlechtes Gewissen?	Ja	Nein
23. Erzählst Du Deinen Freunden gern Witze und lustige Geschichten?	Ja	Nein
24. Fühlst Du Dich oft ohne ersichtlichen Grund müde und abgespannt?	Ja	Nein
25. Versuchst Du gewöhnlich Dein Glück auch dann, wenn die Erfolgsaussichten schlecht sind?	Ja	Nein
26. Hast Du öfters Schmerzen?	Ja	Nein
27. Bist Du ziemlich lebhaft?	Ja	Nein
28. Fühlst Du Dich oft einsam?	Ja	Nein
29. Bist Du öfters zu Streichen aufgelegt?	Ja	Nein
3o. Glaubst Du, daß Du innerlich unruhig und empfindlich bist?	Ja	Nein
31. Bist Du bei einem rauhen und wilden Spiel gern dabei?	Ja	Nein

Anhang Nr. 1

32. Bist Du leicht gekränkt, wenn jemand an Dir oder Deiner Arbeit etwas auszusetzen hat?	Ja	Nein
33. Würdest Du Dich selbst als vergnügt und unbekümmert bezeichnen?	Ja	Nein
34. Fällt es Dir schwer, abends einzuschlafen?	Ja	Nein
35. Gelingt es Dir leicht, eine langweilige Geburtstagsfeier in Schwung zu bringen?	Ja	Nein
36. Kommst Du manchmal außer Atem, ohne eine schwere Arbeit getan zu haben?	Ja	Nein

Sieh bitte noch einmal nach, ob Du keine Frage ausgelassen hast!

Anhang Nr. 2

Kogni 1

Informationen zur Technik und Taktik beim oberen Zuspiel (Pritschen vorwärts und rückwärts)

Technik

Mache auf den folgenden Blättern wiederum Kreise um entweder "richtig" (eine Information, die Dir als richtig erscheint) oder um "falsch" (wenn Du die jeweilige Information als falsch ansiehst)!

1. Bei der Grätschschrittstellung steht man etwas breiter als hüftbreit.	richtig	falsch
2. Man steht bei der Grätschschrittstellung in weiter Schrittstellung.	richtig	falsch
3. Das Gewicht ruht bei der Bereitschaftsstellung (Grundstellung im Volleyball) hauptsächlich auf einem Bein.	richtig	falsch
4. Die Beine sind dabei unterschiedlich stark gebeugt.	richtig	falsch
5. Die Arme sind bei der Bereitschaftsstellung vor dem Unterkörper gebeugt.	richtig	falsch
6. Die Unterarme zeigen vorwärts-aufwärts.	richtig	falsch
7. Der Ball wird mit den oberen Fingergliedern berührt.	richtig	falsch
8. Arme und Beine sind bei der Ballannahme beim Pritschen vorwärts noch deutlich gebeugt.	richtig	falsch
9. Der Ball wird etwas über Kopfhöhe beim Pritschen vorwärts angenommen.	richtig	falsch
10. Daumen und Zeigefinger bilden ein Dreieck. Die Hände werden schalenartig gehalten, wobei die Daumen zurückgenommen werden.	richtig	falsch
11. Beim Pritschen vorwärts geben die Hände in den Handgelenken in Richtung der Flugbahn des anfliegenden Balles nach und federn dann kurz zurück.	richtig	falsch
12. Die Arme werden beim Pritschen vorwärts senkrecht nach oben gestreckt.	richtig	falsch

Anhang Nr. 2

13. Die gebeugten und vorgespannten Finger werden gestreckt und gespreizt. richtig falsch

14. Die Gesamtbewegung beim Pritschen vorwärts (Streckung von Beinen, Rumpf und Armen) bricht nach der Abgabe des Balles ab. richtig falsch

15. Beim Pritschen rückwärts wird die Hüfte leicht nach hinten gebracht. richtig falsch

16. Der Kopf ist beim Pritschen rückwärts leicht zurückgenommen (in den Nacken). richtig falsch

17. Die Hände sind dabei in den Handgelenken weiter nach hinten geklappt als beim Pritschen vorwärts. richtig falsch

18. Beim Pritschen rückwärts werden die Hände schalenartig (Öffnung nach oben) über den Kopf gebracht. richtig falsch

19. Das Rückwärts-Pritschen erfolgt durch eine Streckung von Beinen, Rumpf und Armen, wobei die beiden letzten senkrecht nach oben vorgenommen werden. richtig falsch

20. Es erfolgt hierbei eine schnellere Körperstreckung als beim Pritschen vorwärts. richtig falsch

21. Die Bein-, Körper- und Armstrekkung wird nach der Ballabgabe beim Pritschen rückwärts in Richtung des abgespielten Balles weitergeführt. richtig falsch

Taktik

22. Frühzeitige Konzentration auf den anfliegenden Ball ist nicht so wichtig. richtig falsch

23. Die Aktionen der Gegenspieler (besonders auf Position 3 wegen der Blockbildung) sind neben dem Ball besonders aufmerksam zu beobachten. richtig falsch

24. Es ist sinnvoll, bei der Bewegung des Gegenspielers zu einer Seite den Ball auf die andere zu spielen. richtig falsch

Anhang Nr. 2

25.	Wenn man den Ball über den Kopf (rückwärts) pritscht, ist das für den Gegner kein Täuschungsmanöver.	richtig	falsch
26.	Der Schmetterspieler hat durch einen Ball, der 4.oo m hoch und o.75 m vom Netz entfernt zugespielt wird, keine gute Chance, erfolgreich zu schmettern.	richtig	falsch
27.	Die Angriffssicherung führt man in mittlerer (mittel-hoher) Bereitschaftsstellung durch.	richtig	falsch
28.	Bei der Angriffssicherung bewegt man sich als Nebenspieler sofort aus dem unmittelbaren Netzschatten (weg vom Netz, mindestens bis zur Angriffslinie) und hin zum Angreifer (Schmetterspieler der eigenen Mannschaft).	richtig	falsch
29.	Nach dem Herausstellen des Balles nimmt der Spieler auf Position 3 als einziger die Angriffssicherung vor.	richtig	falsch
30.	Bei der Angriffssicherung gilt es in erster Linie, die Schmetterbälle des Gegners abzuwehren.	richtig	falsch

Anhang Nr. 3

WERTUNGSBOGEN TECHNIK I

Schule:

Datum:

Name:	Alter	3xProbe-pritsch. rückw. mit Anw. ca. 1 m ü. Kopf	1oxZiel-pritsch. rückw. mit Anw. ca. 1 m ü. Kopf Innen-quadrat = 2 Pkt. Außen-quadrat = 1 Pkt.	3xProbe-pritsch. vorw. mit Anw. ca. 1 m ü. Kopf	1oxZiel-pritsch. vorw. mit Anw. ca. 1 m ü. Kopf Innen-quadrat = 1 Pkt.	5xProbe-pritsch. vorw. ununter-brochen	2oxZiel-pritsch. vorw. ununter-brochen Innen-quadrat = 1 Pkt.
1							
2							
3							
4							
5 - 1o							

Anhang Nr. 4

Information zur Verbesserung von Technik und Taktik beim oberen Zuspiel (Pritschen vorwärts und rückwärts)

A: Technik	1. Bereitschaftsstellung (Grundstellung im Volleyball)
Grätschschrittstellung	gegrätschte Beinstellung (etwas weiter als hüftbreit - leichte Schrittstellung)
Gewichtsverteilg/ Beugung d. Beine	das Gewicht ruht auf beiden Beinen - die Beine sind unterschiedlich stark gebeugt
Armhaltung	die Arme sind vor dem Oberkörper gebeugt - die Unterarme zeigen vorwärtsaufwärts
	2. Ballannahme beim Pritschen vorwärts (mehr statische Beschreibung)
Höhe der Ballannahme	der Ball wird in Stirnhöhe vor dem Körper (2o-3o cm) angenommen
Beugung Arme/Beine	Arme und Beine sind noch deutlich gebeugt
Ballberührung	der Ball wird mit den oberen Fingergliedern berührt
Handstellung	Daumen und Zeigefinger bilden ein Dreieck. Die Hände werden schalenartig gehalten (Öffnung nach vorn-oben), wobei die Daumen zurückgenommen werden
	3. Gesamtbewegung beim Pritschen vorwärts (mehr dynamische Beschreibung)
Handbewegung	die Hände geben in den Handgelenken in Richtung der Flugbahn des anfliegenden Balles nach und federn dann leicht zurück
Fingerbewegung	die gebeugten und vorgespannten Finger werden gestreckt und leicht gespreizt

Anhang Nr. 4

Armbewegung	die Arme werden nach vorn-oben gestreckt
Körperbewegung	die Gesamtbewegung (Streckung von Beinen, Rumpf und Armen) erfolgt nach hinter dem Ball her

4. Ballannahme beim Pritschen rückwärts (mehr statische Beschreibung)

Körper-/Kopfhaltung	die Hüfte ist leicht nach vorn gebracht - der Kopf ist leicht zurückgenommen
Hand-/Armstellung	die Hände sind in den Handgelenken weiter nach hinten "geklappt" als beim Pritschen vorwärts - die Hände werden schalenartig (Öffnung nach oben) über den Kopf gebracht

5. Gesamtbewegung beim Pritschen rückwärts (mehr dynamische Beschreibung)

Streckung Beine/ Körper/Arme	die Arm- und Körperstreckung erfolgt nach oben-hinten -es erfolgt eine schnellere Körperstreckung als beim Pritschen vorwärts - die Bein-, Körper- und Armstreckung wird nach der Ballabgabe in Richtung des abgespielten Balles weitergeführt

B Taktik

1. Aufbau des Angriffs durch das Pritschen vorwärts und rückwärts als taktische Maßnahme

Beobachten

Der Angriff kann besonders vorteilhaft aufgebaut werden, wenn der "Aufbauende"

- sich auf den anfliegenden Ball frühzeitig konzentriert
- die Aktionen der Gegenspieler (besonders auf Position 3 wegen der Beteiligung am Block) gleichzeitig beobachtet

Anhang Nr. 4

- auf die Aktion der Gegenspieler (bes. Pos. 3) reagiert, indem er bei Zuwendung des Gegners zur einen Seite den Ball zur entgegengesetzten Seite spielt

Täuschen/Placieren
- den Ball über den Kopf stellt, was ein echtes Täuschungsmanöver darstellt
- den Ball placiert und hoch genug (ca. 75 cm vom Netz entfernt und höher als 4 m) zuspielt

2. Die Angriffssicherung als taktische Maßnahme

die Bewegung
- die Angriffssicherung führt man in tiefer Bereitschaftsstellung durch
- bei der Angriffssicherung bewegt man sich als "Nebenspieler" sofort nach Abspiel des Balles aus dem unmittelbaren Netzschatten (weg vom Netz, mindestens bis zur Angriffslinie) und hin zum Angreifer

die Zielsetzung
- beim Herausstellen von der Pos. 3 bildet der jeweilige Spieler mit der vorgezogenen Sechs oder dem jeweiligen "Hinterspieler" des Angreifers eine ringförmige Aufstellung um diesen Angreifer zur Sicherung des Angriffs
- bei der Angriffssicherung gilt es in erster Linie, die vom gegnerischen Block abprallenden Bälle abzuwehren bzw. weiterzuspielen
- jeder Paß zum unmittelbaren Nebenspieler am Netz ist sofort abzusichern, damit der eigenen Mannschaft keine Nachteile (Punktverluste oder Ballverlust) entstehen

MT-Trainingsplan für die Woche vom ..... bis ..... 1976 Name .....

Schule ..... Klasse ..... Alter ..... Geburtstag .....

Trainiere bitte an jedem Wochentag einige Male jede der nachfolgenden Übungen mental. Merke Dir bitte, wie oft Du die jeweilige Übung in Deiner Vorstellung wiederholt hast und schreibe sie in einer kurzen Pause zwischen den Übungen auf (wie im Beispiel !)

	1. Zielpritschen rückw. mit Anwerfen des Balles	2. Zielpritschen vorw. mit Anwerfen des Balles	3. Zielpritschen vorw. ununterbrochen gegen die Wand	4. Stellpritschen vorw. u. rückw. im Wechsel mit Gegner u. Ballmaschine - danach Angriffssicherung
Beispiel:	𝍸 𝍸 𝍸	𝍸	𝍸 𝍸	𝍸
Montag				
Dienstag				
Mittwoch				
Donnerstag				
Freitag				
Samstag				

Sonstige Bemerkungen zum MT schreibe bitte auf die Rückseite !

Anhang Nr. 6

Informationen zum mentalen Training (2)

Bis zum nächsten Volleyball-Trainingstag der Schule sollst Du nun wieder die 4 Übungen zum Ziel- bzw. Stellpritschen, die Du bereits praktisch durchgeführt hast, jeden Tag (selbstverständlich außer sonntags!) mental, d.h. durch Vorstellen, trainieren.

Dabei sollst Du Dir die Bewegungsabläufe beim Pritschen in ihrer genauen Abfolge möglichst intensiv vorstellen. Das heißt zum Beispiel im Falle der 1. Übung (Zielpritschen rückwärts mit Anwerfen des Balles), daß Du in Gedanken

1. den Ball mit beiden Händen ca. 1 m hoch anwirfst,
2. die Bereitschaftsstellung einnimmst,
3. den Ball unter Streckung von Beinen, Körper und Armen rückwärts ins Ziel zu pritschen versuchst,
4. den Ball dann auffängst und wieder anwirfst etc.

Und hast Du die entsprechende Bewegung auf diese Art in Deiner Vorstellung vollzogen, fängst Du sogleich von neuem an und wiederholst die Übung einige Male. Bitte behalte auch die Reihenfolge der Übungen des Trainingsplanes ein.

Bei diesem mentalen Training, das viele Sportler schon mit Erfolg durchgeführt haben, solltest Du wiederum

a) eine ruhige Umgebung aufsuchen,
b) eine entspannte Lage einnehmen (sitzend oder liegend),
c) die Augen schließen (damit Du Dich ganz auf den Bewegungsablauf von seinem Anfang bis zu seinem Ende in allen aufeinanderfolgenden Teilen konzentrieren kannst).

Wie Du weißt, soll ja die Wirkung des mentalen Trainings gemessen bzw. aufgezeichnet und bewertet werden. Dies ist jedoch nur sinnvoll, wenn Du auch wirklich in Deiner Vorstellung trainierst und auch ehrlich zugibst (und es auch im Trainingsplan vermerkst), wenn Du einmal nicht mental trainiert hast.

Anhang Nr. 6

Sollte Dir diese Art des Trainings nicht so großen Spaß machen, bittet Dich der Untersuchungsleiter dennoch weiterhin mitzumachen, da beim Ausfall einiger weniger Versuchspersonen die gesamte Untersuchung gefährdet würde. (Deine Einstellung zum mentalen Training solltest Du jedoch auf der Rückseite des MT-Trainingsplanes kurz vermerken).-

Für Deine weitere Mitarbeit an dieser Versuchsreihe, zu der bis jetzt schon sehr viele Vorbereitungen notwendig waren, sei Dir an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt.

(Bringe bitte diesen Trainingsplan in der kommenden Woche wieder mit zum Training bzw. Unterricht).

Kogni 2/3 Anhang Nr. 7

Name: Datum:

Schule:

Arbeitsbogen zur Technik und Taktik beim oberen Zuspiel (Pritschen vorwärts und rückwärts)

Streiche bitte das in der Klammer durch, was Dir falsch erscheint, und lasse bitte das "Richtige" in der Klammer stehen.

1. Bei der Grätschschrittstellung steht man (hüftbreit / etwas breiter als hüftbreit).
2. Man steht bei der Grätschschrittstellung in (weiter Schrittstellung / leichter Schrittstellung).
3. Das Gewicht ruht bei der Bereitschaftsstellung - Grundstellung im Volleyball - (hauptsächlich auf einem Bein / auf beiden Beinen).
4. Die Beine sind dabei (unterschiedlich stark gebeugt / gleich stark gebeugt).
5. Die Arme sind bei der Bereitschaftsstellung (vor dem Oberkörper / vor dem Unterkörper) gebeugt.
6. Die Unterarme zeigen (aufwärts / vorwärts-aufwärts).
7. Der Ball wird (mit den oberen Fingergliedern / mit den Fingerspitzen) berührt.
8. Arme und Beine sind bei der Ballannahme beim Pritschen vorwärts (noch deutlich gebeugt / noch ein wenig gebeugt).
9. Der Ball wird beim Pritschen vorwärts (in Stirnhöhe / etwas über Stirnhöhe) angenommen.
10. Die Hände werden schalenartig gehalten, wobei die Daumen (leicht zurückgenommen werden , etwas nach vorn zeigen).
11. Beim Pritschen vorwärts geben die Hände in den Handgelenken in Richtung der Flugbahn des anfliegenden Balles nach und (verharren in dieser Stellung / federn dann kurz zurück).
12. Die Arme werden beim Pritschen nach vorn (vorwärts-aufwärts / aufwärts) gestreckt.
13. Die gebeugten und vorgespannten Finger werden (gestreckt / gestreckt und gespreizt).

Anhang Nr. 7

14. Die Gesamtbewegung beim Pritschen vorwärts - Strekkung von Beinen, Rumpf und Armen - (wird nach der Abgabe des Balles weitergeführt / wird nach der Abgabe des Balles abgebrochen).

15. Beim Pritschen rückwärts wird die Hüfte (leicht nach vorn / leicht nach hinten) gebracht.

16. Der Kopf wird beim Pritschen rückwärts (wie beim Pritschen vorwärts "gehalten" / leicht zurückgenommen).

17. Die Hände werden dabei in den Handgelenken (wie beim Pritschen vorwärts gehalten / weiter nach hinten geklappt als beim Pritschen vorwärts).

18. Beim Pritschen rückwärts werden die Hände schalenartig - Öffnung nach oben - (über den Kopf / in Stirnhöhe) gebracht.

19. Das Rückwärts-Pritschen erfolgt durch eine Strekkung von Beinen, Rumpf und Armen, wobei die beiden letzten (nach oben-hinten / senkrecht nach oben) vorgenommen werden.

20. Es erfolgt hierbei (eine schnellere Körperstreckung / eine langsamere Körperstreckung) als beim Pritschen vorwärts.

21. Die Bein-, Körper- und Armstreckung wird nach der Ballabgabe beim Pritschen rückwärts (in Richtung des abgespielten Balles / nach oben) weitergeführt.

Taktik

22. Auf den anfliegenden Ball (sollte man sich frühzeitig / muß man sich nicht unbedingt frühzeitig) konzentrieren.

23. Die Aktionen der Gegenspieler (besonders der Position 3 / besonders der Position 2 und 4) sind neben dem Ball besonders aufmerksam zu beobachten.

24. Es ist sinnvoll, bei der Bewegung des Gegenspielers zu einer Seite (den Ball möglichst kurz zu spielen / den Ball zur anderen Seite) zu stellen.

25. Wenn man den Ball über den Kopf - rückwärts - zustellt, ist das für den Gegner (ein Täuschungsmanöver / kein Täuschungsmanöver).

26. Der Schmetterspieler hat durch einen Ball, der (3.oo m hoch und o,50 m vom Netz entfernt / 4,oo m hoch und o,75 m vom Netz entfernt) zugespielt wird, eine besonders gute Chance, erfolgreich zu schmettern.

Anhang Nr.7

27. Die Angriffssicherung führt man in (mittel-hoher Bereitschaftsstellung / tiefer Bereitschaftsstellung) durch.

28. Bei der Angriffssicherung bewegt man sich als "Nebenspieler" sofort (hin zum Angreifer / aus dem unmittelbaren Netzschatten und hin zum Angreifer).

29. Nach dem Herausstellen des Balles durch die Position 3 nimmt dieser Spieler (allein / mit dem jeweils vorgezogenen Rückraumspieler) die Angriffssicherung vor.

30. Bei der Angriffssicherung gilt es in erster Linie, (die vom gegnerischen Block abprallenden Bälle abzuwehren bzw. weiterzuspielen / die Schmetterbälle des Gegners abzuwehren).

Literaturverzeichnis

Adorno/Frenkel-Brunswik/ Levinson/Newitt: The authoritarian personality. In: Studies in prejudice 1. New York 1950

Ahlhorn, H.U.: Kommunikation und Lernprozesse. Stuttgart 1975

Andresen, R. (Red.): Volleyball, Technik - Training - Taktik. Berlin 1975

Baacke, D.: Kommunikation zwichen Zwang und Freiheit. Anstäze einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: Kybernetikon. Neue Modelle der Information und Kommunikation. Hrsg. Glaser, H., München 1971

ders.: Aspekte einer Vermittlung von Kommunikations- und Erziehungswissenschaft. In: Festschrift für Heinrich Roth. Hrsg. Hoffmann/Tütken, Hannover 1972

ders.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1973, 1975^{c}.

Badura, B.: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation. Stuttgart/Bad Cannstatt 1971

Badura, B./Gloy, K.: Soziologie der Kommunikation. Eine Textauswahl zur Einführung. Stuttgart/Bad Cannstatt 1972

Ballreich, R.: Grundlagen sportmotorischer Tests, Frankf./M. 1970

Bally, G.: Vom Ursprung und von den Grenzen der Freiheit. Basel 1945

Barr/Goodnight/Sall/Helwig: A User's Guide to SAS, North Carolina 1976

Bauer, D./Kleindienst, Ch.: Die gekonnte Agressivität - Möglichkeit der Sozialisation im Sport? In: ADL (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974

Berlyne, D.E.: Conflict, arousal and curiosity. New York: McGraw-Hill, 1960

Bernsdorff, W./Hartmann, H.: Volley-Spielen statt Volleyball-Spielen. Eine Alternative zum herkömmlichen Sportunterricht unter kommunikationstheoretischen Gesichtspunkten. In: ADL (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974

Bernsdorf, W.: (Hrsg): Wörterbuch der Soziologie 1. (3.Aufl. Stuttgart 1975

Beutelstahl, D.: Volleyball für Spieler und Trainer. (2. Aufl.) München 1975

Bisky, L./Friedrich, W.: Massenkommunikation und Jugend. Berlin 1971

Blossfeld, E.: Volleyball, 333 praktische Übungen. Frankf./M. 1973

Buchmann, K.E.: Sozialisation durch Bewegungsspiele? - Spielvorgänge als praktizierte Gruppendynamik. In: ADL (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1972

Buchmeier, W.: Zum mentalen Training - eine Einführung in Probleme und Ergebnisse. In: Werner Günzel (Hrsg.): Taschenbuch des Sportunterrichts. Baltmannsweiler 1973

Buggle, F./Baumgärtner, F.: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche. (HANES), Göttingen 1972

Buytendijk, F.J.J.: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin 1956

Calliess, E.: Spielen und Lernen. In: Hundertmarck/Ulshoefer, Bd. 2, 1972

ders.: Spielen in der Schule - Motivationale Aspekte. In: Daublebsky (Hrsg.): Spielen in der Schule. Stuttgart 1973

Château, J.: Das Spiel des Kindes. Natur und Disziplin des Spielens nach dem 3. Lebensjahr. Paderborn 1969

ders.: Spiele des Kindes. Stuttgart 1974

Clark, L.V.: Effect of mental practice on the development of a certain motor skill. Res. Quart., 1960, 31

Clauß, G./Ebner, H.: Grundlagen der Statistik, Berlin 1976, 1977

Cratty, B.J.: Motorisches Lernen und Bewegungsverhalten, Rieder, H./Röthig, P. (Hrsg.). Frankf./M. 1975

Däumling, M.: Bewegungsantizipation in Training und Wettkampf. Int Beiträge zum Mentalen Training, Frankf./M. 1973

Dahrendorf, R.:	Homo Sociologicus, (14. Aufl.), Opladen 1974
ders.:	Pfade aus Utopia. München 1968
Daublebsky, B.:	Spielen in der Schule. Neue Sammlung 11, 1971, abgedruckt in: Flitner 1973
ders. u.a.:	Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart 1973, 1976
Dieckert, J.:	Kommunikation und Kooperation bei Bewegungs- und Spielaufgaben geschlechts-, alters- und leistungsheterogene Kleingruppen. In: ADL (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974
Dietrich, K.:	Sportspiel und Interaktion. In: ADL (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974
Dürrwächter, G.:	Volleyball spielend lernen - spielend üben. Schorndorf 1967
ders.:	Volleyball spielnah trainieren. Schorndorf 1974
Eichler, G.:	Arbeit und Spielerziehung: Versuch einer soziologischen Kritik der Sportideologie und der Spielerziehung. In: ADL (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974
Eifermann, R.R.:	Social play in childhood. In: Herron, R.E Sutton-Smith, B. (Hrsg.): Child's play, New York, London 1971
Enninger, W.:	Die Erwortung des Sinnbezirks von Spiel im Englischen. Sonderdruck aus: Essener Pädagogische Beiträge. 2. Folge. Ratingen 1968.
Festinger, L.:	A theory of cognitive dissonance. Evanston III.: Row, Petersen, 1957
Fetz, F.:	Beiträge zu einer Bewegungslehre der Leibesübungen, Wien 1964
ders.:	Grundbegriffe der Bewegungslehre der Leibesübungen, Frankf./M. 1969
ders.:	Allgemeine Methodik der Leibesübungen. (4. Aufl.), Frankf./M. 1971
Fiedler, M.:	Volleyball. Berlin 1969
Fischer, H.:	Das freie Unterrichtsgespräch. Braunschweig 1955

Fischer, U.: Grundlagen und Ansätze des programmierten Lernens unter besonderer Berücksichtigung des Sportunterrichts. Dissertation. Augsburg 1975

Flitner, A.: Spielen - Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels. München 1972, 1975

ders.: Das Kinderspiel. (3. Aufl.), München 1976

Gehlen, A.: Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957

Gissen, L.D.: Psychoregulierendes Training (Russ.). Allunions-Institut für Körperkultur, Abt. Sportpsychologie, Moskau 1969

ders.: Einige Verfahren der Effektivitätserhöhung des psychoregulierenden Trainings (Russ.). In: Theorie i.prakt. fizič.Kult. 33, H.7, 197o

Goffmann, E.: Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction, Indianapolis 1961

Grupe, O.: Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport. In: Sportwissenschaft 1, 1971,2.

Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas,J./Luhmann,N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Soziotechnologie. Fankf./M. 1971

Hacker, W.: Grundlagen der Regulation von Arbeitsbewegungen, Probl.Erg.Psychol. 1967, Beiheft 1

Hagedorn, G./Volpert, W./Schmidt, G.: Wissenschaftliche Trainingsplanung, Frankf./M. o.J.

Hahmann, H./Grauer. E.: Eine empirische Untersuchung zum mentalen Training im Sportunterricht der Hauptschule. In: Die Leibeserziehung. 1972/12

Haseloff, O.W.: (Hrsg.): Kommunikation. Berlin 1969

Hechinger, F.M.: Vorschulerziehung als Förderung sozialbenachteiligter Kinder. Stuttgart 197o

Heckhausen, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: Herrmann, Th. (Hrsg.) 1966

Heckhausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Psychol. Forschung 1964, 27

ders.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Flitner (Hrsg.): Das Kinderspiel. (3. Aufl.), München 1976

Helanko, R.: Theoretical aspects of play and sozialisation. Annales Universitates Turkuensis, Ser.B,Tom. 7o (1958)

Hesse, H.A/Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972

Höller, E.: Zur Theorie und Praxis des Schülergesprächs. (2. Aufl.), Wien 195o

Hofstätter, P.: Gruppendynamik. (2. Aufl.), Hamburg 1971

Holzer, H.: Massenkommunikation und Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1969

ders.: Gescheiterte Aufklärung? Politik, Ökonomie und Kommunikation in der Bundesrepublik Deutschland. München 1971

Homans, G.C.: Theorie der sozialen Gruppe. Köln/Opladen 196o

Horwarth, J.: Volleyball - Methodische Anleitung, o.O. u. o.J.

Huhle, H.: Volleyball. Technik, Taktik, Regeln. Wiesbaden, 1975

Hundertmarck, G.: Soziale Erziehung im Kindergarten, Stuttgart 1969

ders./Ulshoefer, H.: (Hrsg.) Kleinkindererziehung - Lehrbücher für Sozialpädagogen, Bd. 1-3. München 1972

Jacobson, E.: Electrophysiology of mental activities. Amer.J.Psychol., 1932, 44

ders.: Muscular phenomena during imagining, Amer.J.of psychology 49, 1939

Jourdan, M.: Kommunikative Erziehungswissenschaft. Kritisch gesehen. Bad Heilbrunn 1976

Kemmler, R.: Psychologisches Wettkampftraining. München 1973

Knuff, W.: Mentales Training in der Leibeserziehung Unveröffentl. Diplomarbeit, Hagen 1975

Kobrle,J./Neuberg,E.: Taktik des Volleyballspiels, Teil I, Schorndorf 1977

König, R.: Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. (2. Aufl.), Köln 1962

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971

ders.: Soziale Kommunikation und Kooperation im Spiel und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In:Daublebsky (Hrsg.): Spielen in der Schule. (3. Auflage), Stuttgart 1973, 1976[4]

ders.: Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Deutscher Bildungsrat 1975

Kunze, G.: Mentales Training - System und Anwendung In: ADL (Hrsg.): Motivation im Sport, Schorndorf 1971

Liegle, L.: Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. 1972, H.6

Lukasczyk, K.: Kommunikation. In: Bernsdorf (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. (2. Aufl.), Stuttgart 1969

Luthe, H.O.: Interpersonale Kommunikation und Beeinflussung. Beitrag zu einer soziologischen Theorie der Kommunikation. Stuttgart 1968

Mattig, U.: Die Anschauung in den Leibesübungen. In: Die Leibeserziehung 1968/11

Mayntz,R./Holm,K./Hübner,P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. (4. Aufl.), Opladen 1974

Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankf./M. 1968, 1975[2]

Medler,M./Schmidt-Walther,K.: Empirische Untersuchung zum Zusammenhang von mentaler Trainingsleistungsfähigkeit und dem Alter. In: Die Leibeserziehung 1972/12

Meinel, K.: Bewegungslehre, Berlin 1971

Messner,R./Posch,P.: Didaktische Impulse, Studientexte zur Analyse von Unterricht. In: Messner,R./Rumpf,H. (Hrsg.): Perspektiven für einen neuen Lehrplan. Wien 1971

Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972

Mills, Th.M.: Solziologie der Gruppe, München 1969, 1974[4]

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, 1976³

Moser, S.: (Hrsg.): Information und Kommunikation. München/Wien 1968

Mutschler, D.: Intelligenz und Kreativität. Z.Päd.15, 1969,

Odenbach, K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. (3. Aufl.), Braunschweig 1966

Oxendine, J.B.: Effects of mental and physical practice on the learning of three motor skills. Res. Quart. 1969, 4o

Parten, M.B.: Leadership among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 1933

Paschen, H.: Erlebte Kommunikation. Modelltheoretische und pädagogische Überlegungen zur Raumstruktur pädagogischer Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 24.Jg. 1971

ders.: Pädagogische Kommunikation und optimale Verständigung. In: Bildung und Erziehung 26.Jg., 1973

Perry, H.M.: The relative efficieneyof actual and imaginary pracice in fife selected tasks Archives of Psychol., 1939, 34

Phipps, S.J./Morehouse,Ch.A.: Effects of mental practice on the acquisition of motor skills of varied difficulty. Res. Quart. 1969, 4o

Popp, W.: Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. Basel 1976

Poptodorov,L./Eisenberger,W.: Volleyball, Individuelles taktisches Training, Dülmen 1975

Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954

Pivin, G.D.: Das experimentelle Modellieren psych. Anspannung bei Gewichthebern (Russ.). In: Materialien der wiss. Konferenz von Sportpsychologen soz. Länder, Symposion 2: Das Modellieren psych. Tätigkeit des Sportlers, Moskau 197o

Puni, A.Z.: Über die Trainingswirkung der Bewegungsvorstellung. In: Theorie und Praxis der Körperkultur, 1958/12

Puni, A.Z.: Abriß der Sportpsychologie, Berlin 1961

Rapp,G./Schoder,G.: Mentales Training im Vorschulalter? In: Die Leibeserziehung. 1972/12

Reimann, H.: Kommunikationssystem. Umrisse einer Soziologie der Vermittlungs- und Mitteilungsprozesse, Tübingen 1968

Reinert,G.B./Thiele,J.: Ein Unterrichtsversuch über Kommunikation. In: Welt der Schule. (Ausg. Hauptschule), 1972

Richardson, A.: Mental practice: A review and discussion. Part I. Res. Quart., 1967

Richardson/Tandy: Kinesthesie: Its Influence on Movement Performance and Athletic Skills. In: The Physical Educator, 1973, N° 4

Richter, H.: Über ideomotorische Phänomene. Zschr. f. Psychol., 1954

ders.: Zum Problem der ideomotorischen Phänomenen, Zschr. f. Psychol., 1957

Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. (3. Aufl.), Neuwied 1967

Röthig, P.: (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon Schorndorf 1972

Ronneberger, Fr.: (Hrsg.): Sozialisation durch Massenkommunikation. Der Mensch als soziales und personales Wesen. Bd. 4. Stuttgart 1971

Schäfer,K.H./Schaller,K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971, 1976³

Schaller, H.J.: Zur pädagogischen Theorie des Spiels. Ahrensburg 1973

ders.: Spielerziehung. Gegenstand und Programmatik eines sportpädagogischen Begriffs. Schorndorf 1975

Scherer, K.R.: Non-verbale Kommunikation. Ansätze zur Beobachtung und Analyse der außersprachlichen Aspekte von Interaktionsverhalten. Hamburg 1970

Schlotthaus, W.: 'Lehrziel: Kommunikation'. In: Betrifft: Erziehung. 1971

Schmidtchen, St./Erb, A.: Analyse des Kinderspiels. Köln 1976

Schüchner, J.:	Volleyball für Schule und Verein- Wien 197o
Schultz, J.H.:	Das autogene Training. (13. Aufl.), Stuttgart 197o
Shick, J.:	Effects of mental practice on selected Volleyball skills for college women. Res. Quart. 197o
Smieskol, H.:	Die Rolle des ideomotorischen Trainings beim Erlernen sportlicher Bewegungsfertigkeiten. In: Beiträge zum mentalen Training. Frankf./M. 1973
Smilansky, S.:	Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: Das Kinderspiel. (Hrsg.): Flitner,A., München 1973
Steinmann,M.F.:	Massenmedien und Werbung. Freiburg 1971
Stemmler, R.:	Statistische Methoden im Sport. (3.Aufl. Berlin 1973
Stöcker, G.:	Grundlagen der Leibeserziehung in Theorie und Praxis. Düsseldorf 197o
Strauss, A.:	Das Erlernen von Rollen und Begriffen als voneinander abhängige Prozesse. In: Badura.B. & Gloy,K. (Hrsg.): Soziologie der Kommunikation. Stuttgart-Bad Cannstatt, 1972
Tausch/Tausch:	Erziehungspsychologie, Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. (2. Aufl.), 1965
Ulich, E.:	Das Lernen sensumotorischer Fertigkeiten. In: Handbuch der Psychologie, 1.Bd. 2. Halbband, Göttingen 1964
ders.:	Untersuchungen über sensomotorisches Lernen. In: Heckhausen, H. (Hrsg.): Bericht über den 24. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1965
ders.:	Some experiments on the function of mental training in the acquisition of motor skills. Ergonomics, 1967 (a), 1o
ders.:	Über verschiedene Methoden des Lernens sensumotorischer Fertigkeiten. Arbeitswissenschaft, 1967 (b), 6
ders.:	In: Rohmert/Rutenfranz/Ulich: Untersuchungen über das Anlernen sensumotorischer Fertigkeiten. Technische Hochschule Darmstadt: 1968 (a)

Ulich,E.: Über die Bedeutung verschiedener Trainingsmethoden für industrielle Anlernverfahren. In: Beiträge zum Betriebsgesundheitsschutz. Bd. 16., Berlin 1968 (b)

ders.: Möglichkeiten des mentalen Trainings sensumotorischer Fertigkeiten. Als Vorwort in: Beiträge zum mentalen Training. Frankf./M. 1973

Ungerer, D.: Bewegungslehre. In: Grupe, O. (Hrsg.): Einführung in die Theorie der Leibeserziehung. (2. Aufl.), Schorndorf 1970

ders.: Motorisches Lernen. In: Koch, K. (Hrsg.) Motorisches Lernen - Üben - Trainieren. Schorndorf 1972 (c)

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart 1975

Volkamer,M./Thomas,: Untersuchungen zum mentalen Training. In: Leistungssport, 1969/12

Volkamer,M/Jessen,K./Medler,M.: Untersuchungen zum mentalen Training. In: ADL (Hrsg.): Motivation im Sport, Schorndorf 1971

dies.: Formen und Möglichkeiten des mentalen Trainings. In: Leistungssport 1971/1

Volkamer, M.: Experimente in der Sportpsychologie. Schorndorf 1972

Vollert, M.: Erziehungsprobleme im Kinderdorf. Stuttgart 1970

Volpert, W.: Untersuchungen über den Einsatz des mentalen Trainings beim Erwerb einer sensumotorischen Fertigkeit. Köln, Deutsche Sporthochschule 1969

ders.: Sensumotorisches Lernen, Frankf./M. 1971

Watzlawick,P./Beavin,J.H./Jackson,D.: Menschliche Kommunikation. Formen Störungen, Paradoxien. Bern 1969

Wertheimer, M.: Produktives Denken. (2. Aufl.), Frankf./M. 1964

Wiemann, K.: Untersuchungen zum mentalen Training turnerischer Bewegungsabläufe. In: Die Leibeserziehung, 1971/2

Willimczik, K.: Grundkurs Statistik - Forschungsmethode in der Sportwissenschaft, Limpert 1976

Winer, B.J.: Statistical principles in experimental design. New York 1962

Wohl, A.: Das zweite Signalsystem als programmierendes und sich selbststeuerndes Bewegungssystem. In: Theorie, Praxis, Körperkultur, Sonderheft Sept. 1964

Wolpe, J.: Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford 1958

Zeigert, J.: Volleyball für Schule und Verein, (4. Aufl.), Frankfurt/M. 1973

Nachtrag:

Hacker, W.: Zur Zielstellung und Einordnung psychologischer Untersuchungen sensumotorischer Regulationsvorgänge. Probl. Erg.Psychol. 1968,24

BENUTZTE ABKÜRZUNGEN

HANES = Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche

KOGNI = "Test" zur Erfassung des wissensmäßigen Bestandes bezüglich der mental zu trainierenden Aufgabe

OT = observatives Training

MT = mentales Training

PT = praktisches Training

TAQT = motorische Zielgenauigkeit im Bereich taktischer Spielhandlungen

TAQL = motorische Bewegungsgenauigkeit im Bereich taktischer Spielhandlungen

TEQT = motorische Zielgenauigkeit im Bereich technischer Spielhandlungen

G 1/2/3/4 = Gymnasialschüler MT mit PT / MT ohne PT / ohne MT mit PT / ohne MT ohne PT

R 1/2/3/4 = Realschüler MT mit PT / MT ohne PT / ohne MT mit PT / ohne MT ohne PT

Walter Knuff
Ewald-Oberhaus-Str. 23
5828 Ennepetal

Lebenslauf

29.5.37	geb. als erstes Kind des Maurers Walter Knuff und seiner Frau Hertha, geb. Röttger in Hagen
1944	einjähriger Schulbesuch während der Evakuierung in Brand-Erbisdorf, Sachsen
1946-1948	weiterer Volksschulbesuch in Hagen
1948-1952	Besuch des Städtischen Gymasiums in Hagen-Haspe
1952-1955	Ausbildung als Mosaik- und Fliesenleger bei der Fa. Willi Wark, Hagen
1955-1964	nach Ablegung der Gesellenprüfung beschäftigt als Fliesenleger bei der Fa. Dillenberg & Co
1961	Ablegung der Staatlichen Korrespondenten-Prüfung in Englisch in Düsseldorf
1963	Ablegung der Staatlichen Korrespondenten-Prüfung in Französisch in Bonn
1964-1966	Besuch der damaligen Berufsaufbauschule in Hagen
1966	Bestehen der Begabtensonderprüfung an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Hagen
1966	Eheschließung mit Gisela Schwindling
1966-1969	Studium an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Hagen
19.2.1967	Geburt einer Tochter
21.3.1969	Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen
15.5.1970	Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen
1970-1974	Schuldienst an der Hauptschule Effey in Ennepetal-Voerde
1971-1973	Weiterstudium an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Hagen
29.10.1973	Erwerb des akademischen Grades eines Diplom-Pädagogen
19.11.1973	Geburt eines Sohnes
31.01.1974	Abordnung als Volksschullehrer mit Diplom an die Pädagogische Hochschule Ruhr, Abteilung Hagen, jetzt Dortmund
22.08.1977	Promotion zum Dr. paed.